

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

Daniel Ramos de Oliveira

**A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de
Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar**

Juiz de Fora
2025

Daniel Ramos de Oliveira

A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar

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

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora
2025

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

Ramos de Oliveira, Daniel.

A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais : um estudo de caso sobre planejamento escolar / Daniel Ramos de Oliveira. -- 2025.

236 p. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira
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. 2. educação especial. 3. planejamento escolar. 4. planejamento colaborativo. 5. Plano de Ação Educacional. I. Veiga Júlio Ferreira, Prof. Dra. Rosângela, orient. II. Título.

Daniel Ramos de Oliveira

A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação 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 01 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Annie Gomes Redig
PUC Rio

Juiz de Fora, 21/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 01/04/2025, às 17:01, 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 01/04/2025, às 17:02, 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 **Annie Gomes Redig, Usuário Externo**, em 02/04/2025, às 13:49, 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 **2307752** e o código CRC **74B6B435**.

Dedico esse trabalho à minha família, a eles toda gratidão pela paciência e apoio incondicional durante todo o processo de estudos, pesquisa e escrita. Espero que esse trabalho possa contribuir com as reflexões acerca da inclusão educacional dos estudantes da Educação Especial, sobretudo na escola objeto da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Maria pela proteção e por me proporcionarem essa experiência. Agradeço à minha família, em especial aos meus pais Edson e Dayse pelo amor e dedicação despendidos a mim ao longo da vida, e a minha amada esposa Lidiane por ser minha musa, fonte de inspiração e estímulo nessa caminhada rumo a concretização de um sonho. Ainda falando de família, agradeço à minha irmã, Lucília e aos meus três filhos, Dayse Caroline, Daniel Victor e Gabriel José por preencherem os meus dias e o meu coração com amor e alegria.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por proporcionar essa formação por meio do Programa Trilhas de Futuro. À equipe gestora da escola objeto dessa pesquisa e aos demais profissionais da instituição que com atenção e boa vontade responderam o instrumento questionário.

À equipe do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, o acolhimento e empenho de todos os docentes, bem como a eficiência e pronto atendimento da equipe administrativa foram fundamentais para que todo o processo de estudo e pesquisa transcorresse com tranquilidade.

À minha orientadora, a Professora Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira pelas valiosas orientações e dedicação ao desenvolvimento dessa pesquisa. Em especial, agradeço profundamente ao Assistente de Suporte Acadêmico (ASA), Dr. Daniel Eveling da Silva por seu apoio, comprometimento, competência e sobretudo paciência, sem ele essa pesquisa não seria possível.

Por fim, agradeço aos meus colegas de Mestrado pelas longas conversas, troca de ideias e companheirismo.

[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será [...]. (Freire, 1967, p. 105-106)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Coloca-se como central à pesquisa em tela, a contribuição docente para a inclusão dos estudantes da Educação Especial (EE) identificando e analisando possibilidades e desafios no âmbito das experiências de planejamento colaborativo de aulas inclusivas em uma instituição pública. Para isso constituiu-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são os impactos das experiências de planejamento escolar para a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração? Desse modo, definiu-se como objetivo geral: apontar como as prescrições legais acerca do planejamento escolar inclusivo para os estudantes da EE definidas pelas políticas públicas para os estudantes da EE são compreendidas e implementadas pela Escola Integração. Em relação aos objetivos específicos foram estabelecidos: I) Caracterizar o contexto em que se manifestam as experiências de inclusão aos estudantes da EE na escola analisada; II) Analisar se e como os diferentes sujeitos educacionais - professor de apoio, professor regente, especialistas e gestores lidam com os desafios de uma educação inclusiva no âmbito do planejamento; III) Propor um plano de ação baseado nas evidências do caso de gestão, com vistas à promoção da garantia dos direitos dos estudantes da EE. A metodologia de pesquisa é qualitativa e em sua primeira fase foram utilizados levantamentos documentais e aportes em legislações nacionais e estaduais, além de elementos internos da própria escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos estudantes da Educação Especial. Em um segundo momento, aplicamos um questionário para 45 profissionais da escola. O questionário foi estruturado em blocos temáticos contendo assertivas que versam respectivamente sobre o perfil profissional dos participantes, a apropriação da política pública de inclusão e o planejamento escolar e conhecimentos sobre o preenchimento do PDI. Ao analisarmos o conteúdo obtido com a aplicação do questionário alocamos as assertivas entre as categorias: discussões/debates e reflexões sobre políticas e legislações no âmbito do planejamento colaborativo para a inclusão educacional; uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas. A partir desses elementos, propõem-se um estudo sobre planejamento escolar no âmbito da apropriação da política pública de inclusão educacional. Tal reflexão é fundamentada

na análise de dispositivos legais internacionais e nacionais e em pressupostos teóricos, que sustentam a argumentação ao longo do texto. Ao identificarmos a existência de um contexto em que os professores da escola campo, embora saibam da importância dos documentos que orientam a política de inclusão, desconhecem sua estrutura e, assim sendo, não os utilizam em suas práticas cotidianas, elaboramos um plano de ação articulado em eixos que se colocam à disposição de intervenções estratégicas que proporcionem à comunidade escolar uma melhor compreensão sobre a política de inclusão educacional, bem como o desenvolvimento de uma cultura colaborativa no âmbito da construção do planejamento escolar inclusivo.

Palavras-Chave: inclusão, educação especial, planejamento escolar, planejamento colaborativo; Plano de Ação Educacional.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Central to the research in question, the contribution of teachers to the inclusion of Special Education (EE) students is placed, identifying and analyzing possibilities and challenges within the scope of collaborative planning experiences of inclusive classes in a public institution. For this, the following research question was constituted: what are the impacts of school planning experiences for the inclusion of EE students in the Integração school? Thus, the general objective was defined: to point out how the legal prescriptions about inclusive school planning for EE students defined by public policies for EE students are understood and implemented by the Integração school. In relation to the specific objectives, the following were established: I) To characterize the context in which the experiences of inclusion of EE students in the analyzed school are manifested; II) To analyze if and how the different educational subjects - support teacher, regent teacher, specialists and managers deal with the challenges of inclusive education in the context of planning; III) To propose an action plan based on the evidence of the management case, with a view to promoting the guarantee of the rights of EE students. The research methodology is qualitative and in its first phase documentary surveys and contributions to national and state legislation were used, as well as internal elements of the school itself such as the Pedagogical Political Project (PPP) and the Individual Development Plans (PDI) of Special Education students. In a second moment, we applied a questionnaire to 45 professionals from the school. The questionnaire was structured in thematic blocks containing assertions that deal respectively with the professional profile of the participants, the appropriation of the public policy of inclusion and school planning and knowledge about filling out the PDI. When analyzing the content obtained with the application of the questionnaire, we allocated the assertions among the categories: discussions/debates and reflections on policies and legislation within the scope of collaborative planning for educational inclusion; use/practices within the scope of collaborative planning of inclusive classes. From these elements, a study on school planning is proposed in the context of the appropriation of the public policy of educational inclusion. Such reflection is based on the analysis of international and

national legal provisions and on theoretical assumptions, which support the argumentation throughout the text. By identifying the existence of a context in which the teachers of the rural school, although they know the importance of the documents that guide the inclusion policy, are unaware of their structure and, therefore, do not use them in their daily practices, we elaborate an action plan articulated in axes that are placed on the proposition of strategic interventions that provide the school community with a better understanding of the educational inclusion policy, as well as the development of a collaborative culture in the context of the construction of inclusive school planning.

Key words: inclusion, special education, school planning, collaborative planning, Educational Action Plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplo de planejamento bimestral	60
Figura 2 - Estrutura do PDI - Resolução SEE MG nº 4.256/2020	61
Figura 3 - Listagem de Estudantes - AEE 2023.....	69
Figura 4 - Fotos do banheiro para pessoas com deficiência	70
Figura 5 - Imagens da Sala de AEE	72
Figura 6 - Relação de Materiais Pedagógicos da Sala de Recursos.....	74
Figura 7 - Vista aérea da Escola Integração	77
Figura 8 - Acesso a Sala de Recursos do AEE	78
Figura 9 - Primeira parte (PDI) estudante nº 02	84
Figura 10 - Restante do PDI estudante nº 02.....	86
Figura 11 - Relação de PDI da Escola Integração.....	94
Figura 12 - Processo de Design	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - % Níveis de concordância com as assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar	138
Gráfico 2 - Níveis de concordância com as assertivas sobre o PDI	148
Gráfico 3 - Comparação do Nível de concordância dos professores do AEE com o bloco de questões sobre PDI	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos 10 PDI analisados e anos de permanência na Escola	95
Quadro 2 - Categorização das assertivas sobre Políticas Públicas	118
Quadro 3 - Categorização das assertivas sobre PDI	120
Quadro 4 - Dados de perfil dos respondentes.....	125
Quadro 5 - Respostas assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar	136
Quadro 6 - Respostas as assertivas sobre PDI.....	146
Quadro 7 - Comparação dos Níveis de concordância às assertivas sobre PDI entre PEB F1, PEB F2 e Médio	164
Quadro 8 - Apresentação da pesquisa para a gestão da Escola Integração.....	177
Quadro 9 - Apresentação da pesquisa para a comunidade escolar	178
Quadro 10 - Cronograma para execução do Plano de Ação Educacional	179
Quadro 11 - Estruturação do Grupo de Trabalho e Estudos.....	182
Quadro 12 - Ficha para divisão dos membros do Grupo de Trabalho e Estudos	183
Quadro 13 - Realização de encontros do Grupo de Trabalho e Estudos	184
Quadro 14 - Oficina sobre a construção do planejamento escolar inclusivo	192
Quadro 15 - Reformulação do PPP	196
Quadro 16 - Avaliação e Monitoramento do Plano de Ação Educacional.....	200
Quadro 17 - Assertivas sobre a apresentação dos resultados da pesquisa e Plano de Ação Educacional.....	202
Quadro 18 - Assertivas sobre a participação no grupo de trabalho e estudos	203
Quadro 19 - Assertivas sobre a Oficina	203
Quadro 20 - Assertivas sobre reformulação do PPP	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculados da EE 2018 a 2022.....	69
Tabela 2 - % Níveis de concordância com as assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar.....	139
Tabela 3 - Cálculo Likert para as assertivas sobre PDI.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEMG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps
IDEB	Índice da Educação Básica
INEP	Instituto Educacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NSE	Nível Socioeconômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 DESCRIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE INCLUSÃO	32
2.2 DEBATES E PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS DA EE NO BRASIL ..	39
2.3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS.....	51
2.3.1 O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	57
2.3.2 Família no preenchimento do PDI.....	64
2.4 DESCRIÇÕES DA INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO	67
2.5 REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EE NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS NA ESCOLA INTEGRAÇÃO	78
2.5.1 Análise dos PDI em sua composição e formulação	84
2.5.2 Processo de inclusão no planejamento das aulas	93
2.5.3 Síntese das evidências coletadas na primeira etapa de pesquisa	96
3. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA INTEGRAÇÃO ..	98
3.1 APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DA EE NA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	100
3.1.1 O trabalho colaborativo entre os agentes educacionais e as ações de planejamento	110
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DE PESQUISA	114
3.2.1 Primeira Etapa da pesquisa.....	115
3.2.2 Segunda Etapa da pesquisa.....	116
3.3 ANÁLISES DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	122
3.3.1 Dados de perfil dos respondentes.....	123
3.3.2 Análise do Questionário sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar	135
3.3.3 Análise do Questionário sobre o PDI	146
3.3.4 Análise dos níveis de concordância por grupos de profissionais.....	157

3.3.4.1 <i>Análise das respostas dos professores do AEE ao bloco de questões sobre PDI</i>	158
3.3.4.2 <i>Análise das respostas dos professores do Ensino Fundamental/ Fundamental II/Ensino Médio ao bloco sobre PDI</i>	163
3.3.5 Síntese dos dados do questionário	169
4. PLANO DE AÇÃO – O TRABALHO COLABORATIVO PARA A MELHORIA DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO NA ESCOLA INTEGRAÇÃO	172
4.1 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE	174
4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DESCRITO ATRAVÉS DO 5W2H.....	175
4.2.1 Apresentação da pesquisa para a escola e cronograma para a realização das ações seguintes	176
4.2.2 Estruturação de um grupo de trabalho e estudos para tratar do Planejamento escolar colaborativo inclusivo.....	181
4.2.3 Realização dos encontros do Grupo de Trabalho e Estudos para fortalecimento do trabalho colaborativo nas ações de planejamento escolar	184
4.2.4 Realização de uma oficina com os profissionais da Escola Integração para replicar as experiências e os conhecimentos produzidos sobre planejamento escolar inclusivo com ênfase no preenchimento do PDI	191
4.2.5 Reformulação do PPP a partir de uma perspectiva mais inclusiva	196
4.2.6 Avaliação e monitoramento das ações propostas	200
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A – PRINCIPAIS LEIS E RESOLUÇÕES QUE VERSAM SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL	225
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO	226
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	235

1 INTRODUÇÃO

Ao conceber a visão pedagógica que tem a educação como prática de liberdade, Freire (1967) nos lembra da necessidade de reconhecimento e incentivo às ações docentes voltadas para o desenvolvimento crítico da autonomia e do protagonismo. A ação docente sob tal pedagogia, pressupõe a existência de ambientes educacionais receptivos à liberdade de manifestação crítica, fundamental para uma escola que se deseja inclusiva, pois, conforme concebe Freire (1967, p. 43), “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a.”

Desse modo, interpreta-se que o compromisso dos agentes integrantes de uma comunidade escolar com a inclusão dos estudantes da Educação Especial (EE), parte também da compreensão crítica sobre si e sobre o outro, em meio às manifestações e interações nos mais diversos espaços partilhados. “Com efeito, o planejamento do ensino e a avaliação são atividades que supõem conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação” (Libâneo, 2008, p. 245). Ademais, ao discorrer sobre o compromisso do profissional da educação com a sociedade, Freire (2013, p. 13) ressalta que:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem.

Sob a premissa de que a proposição de mudanças para uma realidade a qual fazemos parte nasce da consciência que se têm ou se adquire acerca do lugar que ocupamos e do papel que exercemos em determinado contexto social, comecei a acompanhar os movimentos governamentais e sociais em torno da democratização educacional. Em minha graduação, me interessei pelo processo de inserção histórica da Educação Inclusiva no Brasil e por questões pertinentes à implementação de leis que regem o processo de inclusão de estudantes da EE nas escolas. Ao longo da

trajetória como professor e servidor público da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tenho observado e refletido sobre as movimentações que configuraram as experiências educacionais brasileiras e sobre a escola pública enquanto ambiente de conflitos diários.

Por isso, o presente estudo deve ser compreendido como fruto das experiências por mim vivenciadas em dezoito anos lecionando para a Educação Básica. Durante esse período, atuando como regente de aulas de História para estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tenho refletido sobre a ocorrência de práticas como capacitismo, preconceito, indiferença, falta de equidade, entre outros desafios a serem superados¹. Diante de tal contexto, partimos para a observação das experiências de inclusão dos estudantes da EE² no âmbito das ações docentes para o desenvolvimento de planejamentos escolares³ inclusivos em uma escola de Minas Gerais que chamaremos de Integração⁴.

Segundo Libâneo (2013, p. 245), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Por isso, ao discutirmos o processo de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração, torna-se central uma abordagem mais ampla das dinâmicas e articulações docentes em torno do planejamento escolar.

A partir de minhas experiências, passei a questionar a pouca atenção dada às políticas inclusivas direcionadas à educação pública brasileira, bem como as possíveis

¹ Esclarecemos ao leitor que os parágrafos voltados à experiência profissional são redigidos em primeira pessoa do singular.

² Nesse trabalho, utilizamos o termo “Educação Especial” pelo fato desse ser utilizado nas legislações mais atuais como o Decreto Federal 11.370 que revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 e na Resolução SEEMG 4.256/2020 para designar atendimento educacional aos estudantes outrora denominados com necessidades especiais, atendidos pelo sistema educacional brasileiro e mineiro respectivamente.

³ De acordo com Libâneo (2013, p. 245) há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula.

⁴ Esclarecemos ao leitor que o nome da instituição será mantido em anonimato, sendo substituído por “Escola Integração” fazendo alusão ao número de alunos integrados e não incluídos. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2022), atualmente essa instituição oferta o Ensino Fundamental I regular, Ensino Fundamental II regular, Ensino Fundamental em Tempo Integral, Ensino Médio regular, Novo Ensino Médio e Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequentada por estudantes no período matutino e vespertino, estudantes estes do Fundamental e Médio.

falhas estruturais nos processos de implementação das políticas públicas criadas sobre o pretexto de saneamento dos problemas e conflitos que comumente permeiam o universo escolar. A esse respeito, Frois, Quiossa e Magaldi (2017, p. 340), nos dizem que:

Na Educação Inclusiva na rede estadual de Minas Gerais, torna-se importante levar em conta a existência de vários jovens e adultos com necessidades educacionais especiais que experimentam situações de exclusão, devido a sucessivas reprovações, evasão escolar e/ou uso do direito de 50% a mais do percurso escolar no Ensino Fundamental.

Para a realização das análises que serão colocadas em tela, buscamos refletir sobre a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados aos estudantes da EE na Escola Integração. Ao longo de minha trajetória profissional tive a oportunidade de vivenciar a implementação e execução de alguns projetos pedagógicos construídos a partir de reflexões e diálogos com a comunidade escolar. Tais experiências me fizeram considerar que:

[...] o contexto sociocultural dos alunos é premissa básica que todos conhecem, mas poucos praticam no cotidiano didático. A partir do momento em que oferecermos um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, uma estrutura de aprendizagem que tenha mais relação com a vida, com a experiência do próprio aluno, é possível modificarmos as culturas, políticas e práticas existentes em nossa instituição educacional (Booth; Ainscow, 2011, apud Santiago et al., 2017, p. 640).

Desse modo, refletir sobre a contribuição docente no processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial, identificando e analisando possibilidades e desafios para a construção de planos de aula mais inclusivos em uma instituição pública é o que se coloca como central à pesquisa em tela.

As evidências do caso de gestão, que nascem da inserção há mais de dezoito anos à frente do ensino na educação básica, colocam como um ato de responsividade a busca por compreender os impactos das políticas públicas de inclusão no cotidiano de uma escola pública. Atentos ao que ocorre no campo de pesquisa, observando, em especial o que pensam os professores e gestores sobre o que se coloca à educação inclusiva para que garanta os princípios constitucionais da permanência e da qualidade, defendemos, portanto, que superar os obstáculos à inclusão educacional em suas diferentes dimensões e melhorar o atendimento aos estudantes, em especial

os da EE, aprimorando o fazer pedagógico nas escolas, são demandas de primeira ordem da educação escolar contemporânea.

Ao valorizar a participação cidadã a partir da harmonização dos procedimentos gerenciais e pedagógicos nas escolas, investindo no aprimoramento da inclusão escolar de estudantes da EE, a comunidade passa a contribuir em prol da construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Nesse sentido, nos propomos refletir sobre o caso da Escola Integração e sobre a perspectiva de uma EE que vai além de uma modalidade de ensino, tendo como intuito a promoção da inclusão e da equidade para o acesso de seus estudantes a um ambiente educacional seguro e preparado para acolhê-los, sem qualquer distinção.

Para tanto, nos ancoramos em um conceito da EE capaz de transformar a integração dos estudantes ao ambiente escolar regular em uma oportunidade de adaptação institucional às diferentes demandas dos estudantes que a frequentam. Conforme compreendem Ropoli et al. (2010, p. 6):

A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente.

Dentro dessa perspectiva, cabe recapitular que o processo de redemocratização do Brasil trouxe à luz uma nova visão em relação à inclusão. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabeleceu o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse feito ampliou as possibilidades de acompanhamento dos processos de elaboração e implementação das políticas públicas e dos problemas e questões que dizem respeito aos efeitos que envolvem a coletividade.

Nas reformas educacionais recentes no país, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, destacam-se abordagens aos temas relacionados à inclusão em um sentido mais amplo e abrangente de vários grupos minoritários outrora negligenciados. Ressalta-se, porém, na referida lei, a atribuição de responsabilidades ao poder público, bem como a preferência pela matrícula dos estudantes da EE na rede regular de ensino, com suporte especializado quando

necessário. Dando sequência a tais preceitos, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, contendo avanços legais para a universalização e atenção à diversidade na educação brasileira.

No âmbito da Educação Inclusiva de estudantes da EE, pactuou-se que as escolas devem atuar sob a observância dos aspectos individuais de aprendizagem, considerando a diversidade e desenvolvendo conceitos de ensino capazes de mitigar a segregação. Nesse sentido, torna-se necessário considerar as significativas diferenças entre a Educação Tradicional, na qual os estudantes precisam se adaptar ao sistema, e a Educação Inclusiva, caracterizada pela necessidade de adaptação da escola às necessidades e especificidades do estudante objetivando seu máximo desenvolvimento. Conforme observa Cardoso (2011, p. 18):

Deste modo, o princípio de inclusão baseia-se na inserção de todos os alunos da EE na escola do ensino regular e, sempre que seja necessário ou possível, devem receber apoio educativo de acordo com as características e necessidades de cada um. Por conseguinte, as classes regulares passam a ser um espaço onde prevalece a diversidade, a diferenciação e a heterogeneidade.

Compreende-se que para a garantia de uma educação de qualidade, a inclusão dos estudantes da EE não deve ficar restrita às elaborações de legislações.⁵ Exige-se também alterações estratégicas no sistema de ensino, com o intuito de abranger diferentes nuances pedagógicas aplicáveis aos diversos contextos socioeconômicos nos quais as escolas brasileiras se encontram inseridas.

Ao compreender a escola enquanto importante espaço onde se manifesta a diversidade, deve-se considerar a inclusão dos estudantes da EE como forma de reconhecimento prático do direito de todos os cidadãos à aprendizagem. Outrossim, as políticas de inclusão educacional precisam ir além da integração dos estudantes

⁵ Cabe destacar que no presente trabalho compreende-se como Inclusão a definição constante nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial: “Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.”(Brasil, 2001, p. 40)

da EE nas instituições de ensino regular. Tais políticas objetivam a garantia da equidade educacional, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Com o intuito de proporcionar reflexões que possam de alguma forma contribuir para a realização de melhorias no atendimento despendido aos estudantes da EE no sistema educacional mineiro, desenvolvemos o presente trabalho tendo como arcabouço o estudo das resoluções que regem a inclusão educacional dos estudantes da EE sob os princípios de gestão democrática. Dentre os conceitos que norteiam as abordagens realizadas sobre Gestão Democrática Educacional, seguimos a definição de Luck (2006), quando argumenta que essa se constrói mediante a participação dos governos e de todos os representantes da comunidade escolar com o intuito de contribuir para as melhorias estruturais e pedagógicas na instituição. Ademais, observamos a ocorrência de características como a aplicabilidade constitucional e eficácia no cumprimento das normas instituídas, sob a finalidade de solucionar problemas que ocorrem no processo de execução da política pública de inclusão dos estudantes da EE.

Assim, veio a hipótese de que a Escola Integração tem integrado, mas não inclui os estudantes da EE. Cabe ressaltar que a educação integrativa visa estabelecer uma aproximação entre os estudantes da EE e os estudantes das escolas regulares. Segundo Freire (2008) a compreensão de integração educacional de estudantes com deficiência parte da perspectiva de que esses estudantes ao se encontrarem fora do sistema devem ser realocados a partir de uma introdução coordenada, capaz de manter grupos diferentes convivendo em um mesmo espaço onde os estudantes com necessidades educacionais especiais poderão contar com um atendimento especializado.

Como agravante, o crescente número de estudantes da EE matriculados na escola tem tornado explícita a necessidade de uma melhor preparação dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE. Ademais, configuram-se fragilidades institucionais que têm inviabilizado a construção de um planejamento escolar inclusivo. Diante desse contexto, novas leis e resoluções⁶ que versam sobre o atendimento e inclusão dos estudantes da EE vêm sendo elaboradas. Essas

⁶ Elencamos no “Apêndice A” as principais Leis e Resoluções elaboradas entre os anos de 2007 e 2023 que versam sobre Inclusão Educacional.

consecutivas regulamentações, apesar de trazerem direcionamentos importantes para a escola, ocasionaram em muitas dúvidas sobre a conduta docente no âmbito da execução da política pública em questão. Tal contradição remeteu-me a uma busca por evidências capazes de comprovar a ocorrência de um possível descompasso entre as prescrições legais e normativas que regem a EE e as ações da gestão administrativa e pedagógica na Escola Integração.

Por isso, tendo em mente a promoção de melhorias no atendimento de estudantes da Educação Especial Inclusiva na Escola Integração, torna-se oportuna a necessidade de se compreender melhor a atuação da gestão e dos docentes no âmbito da execução das normativas que regulamentam esse atendimento. Para tanto, a seguinte pergunta é colocada: quais são os impactos das experiências de planejamento escolar para a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração?

Buscando respostas para a questão levantada, coloca-se como objetivo geral desta pesquisa, apontar como as prescrições legais acerca do planejamento escolar inclusivo para os estudantes da EE, definidas pelas políticas públicas para os estudantes da educação especial, são compreendidas e implementadas pela Escola Integração.

Para esse fim, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o contexto em que se manifestam as experiências de inclusão aos estudantes da Educação Especial na escola analisada.
- Analisar se e como os diferentes sujeitos educacionais - professor de apoio, professor regente, especialistas e gestores lidam com os desafios de uma educação inclusiva no âmbito do planejamento.
- Propor um plano de ação baseado nas evidências do caso de gestão, com vistas à promoção da garantia dos direitos dos estudantes da EE.

Para o desenvolvimento do trabalho, partiu-se da premissa de que o estabelecimento da educação inclusiva para os estudantes da EE demanda iniciativas escolares positivas para a diversidade social e humana que a compõe. Considera-se, no entanto, o caráter indissociável das influências políticas na cultura escolar, tornando esta capaz ou não de reagir às práticas educativas.

Ao longo deste texto perpassou a ideia de que a escola é um lugar de formação cultural e científica dos alunos em articulação com a diversidade social e cultural, por um processo ensino-aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos visando o

desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social. Para tanto, são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e atuar com esses conceitos. (Libâneo, 2015a, p. 645)

Compreendemos haver necessidade de se planejar ações docentes garantidoras da inclusão. Ao versar sobre o planejamento de ensino, Libâneo (2016) nos alerta que esse deve ser realizado mediante a compreensão da realidade atravessada pelos estudantes. Segundo o autor, além de um instrumento para a organização das ações docentes, o planejamento está intimamente ligado à avaliação. Deve por isso ser compreendido como instrumento fundamental para a organização de ações pedagógicas inclusivas no âmbito da implementação de políticas educacionais.

Ao discorrerem sobre o processo de implementação das políticas públicas para a inclusão de estudantes da EE, Booth e Ainscow (2002) ressaltam como desdobramento da implementação das políticas educacionais voltadas para a inclusão a valorização da diversidade e do combate ao preconceito e a participação ativa da comunidade agindo em prol da inclusão. Para tanto, enfatizam a necessidade de desenvolvimento das práticas de adaptação curricular, monitoramento das ações pedagógicas, utilização de recursos tecnológicos, oferta de preparação continuada para os profissionais e utilização de novos métodos de avaliação. Observa-se ainda a necessidade de se viabilizar o acesso equânime do espaço escolar, possibilitando o livre desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes da EE.

Considerando tais preceitos, com o intuito de obter comprovações empíricas acerca da ocorrência de fragilidades no atendimento educacional inclusivo na escola Integração foram realizadas análises nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes da EE matriculados na escola entre os anos de 2020 e 2023, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e nos registros de matrículas de estudantes da EE.

Dentro dessa perspectiva, no capítulo 2, são inicialmente apresentadas as legislações e normativas que nortearam a execução da política pública de inclusão educacional de estudantes da EE a fim de ressaltar seus efeitos no processo de planejamento escolar na Escola Integração. Para isso realizamos uma

contextualização histórica da Educação Especial, a análise das leis e normatizações que versam sobre a inclusão desses estudantes e o estudo de caso institucional.

O capítulo foi organizado visando descrever os contextos em que as políticas de inclusão se estabeleceram, a atuação dos agentes e as dificuldades enfrentadas na implementação da política na escola em análise. Para tanto, realizamos os levantamentos, tratamentos e as análises de documentos da escola observada; leitura e exposição de produções acadêmicas na área da educação e a análise de documentos legais como resoluções e diretrizes estaduais, federais e internacionais que dizem respeito ao processo educacional inclusivo de estudantes da EE.

Dando seguimento aos estudos, no capítulo 3 analisamos as experiências administrativas e pedagógicas em torno do plano pedagógico⁷ e ações inclusivas. Inicialmente demarcamos os referenciais teóricos utilizados neste trabalho. Acerca das perspectivas teóricas e históricas sobre inclusão e planejamento escolar recorreremos aos seguintes autores: Mainardes (2006); Freire (1987); Peregrino (2010); Vieira (2013); Capellini (2006) e Libâneo (2016).

Para a interpretação das legislações e documentos que regem os planejamentos nos ancoramos em: Libâneo (2016); Hudson (2020); Mello e Hostins (2018); Ferreira et al. (2020); Garcia-Reis e Callian (2021). Sobre as ações dos agentes educacionais em prol da construção de escolas mais inclusivas nos ancoramos nas interpretações de autores como: Ropoli et al. (2010); Vogt e Morosini (2012); Zanata (2004); Silva e Viana (2021); Capellini e Mendes (2007); Zavatini (2023); Mantoan (2003); Traversini (2015); Garcia-Reis e Callian (2021); Hudson e Borges (2020).

Ao percorrermos acerca do desenvolvimento de ações da gestão em prol do trabalho colaborativo e da docência compartilhada enquanto ações capazes de mitigar os problemas que tem prejudicado o atendimento inclusivo na instituição em análise, nos ancoramos nas ideias presentes nas obras de Vogt e Morosini (2012); Zanata (2004); Silva e Viana (2021) e Traversini (2015). Ao debatermos sobre planejamento escolar e as experiências da gestão educacional inclusiva utilizamos como aporte as

⁷ Nesta pesquisa utilizaremos o termo “planejamento pedagógico” como sinônimo de “plano da escola” ancorados na definição de Libâneo (2008, p. 255): “O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola [...]”

ideias presentes nas obras de Hudson (2020); Costa (2016); Fonseca (2011); Glat e Nogueira (2002); Campos (2016); Brizolla (2006) e Tezani (2010).

Na sequência, elencamos os aspectos metodológicos que estruturam esse estudo. Detalhamos a primeira fase da pesquisa em que foram realizadas coleta e descrição das evidências. Em seguida descrevemos os ritos da segunda fase da pesquisa em que aplicamos um questionário⁸ aos profissionais da Escola Integração. O questionário foi estruturado em quatro blocos temáticos contendo respectivamente: 7 questões relativas ao perfil profissional; 21 questões relacionadas à apropriação da política pública de inclusão e planejamento escolar, 17 relacionadas a conhecimentos sobre o preenchimento do PDI e 17 sobre às atribuições funcionais no âmbito do atendimento inclusivo.

A coleta dos dados foi realizada mediante preenchimento individual dos questionários e posteriormente os dados obtidos foram transcritos e interpretados sob o método qualitativo da Análise de Conteúdo, a partir da metodologia elaborada por Bardin (2015) e Moraes (1999).

O referido questionário foi aplicado aos profissionais⁹ envolvidos com o processo de inclusão dos estudantes da EE na instituição. A escolha de tal instrumento nos permitiu ratificar as evidências acerca das barreiras que dificultam a construção de um planejamento escolar inclusivo, bem como refletir sobre as experiências da Escola Integração na inclusão de estudantes da EE.

Por fim, após a interpretação dos dados apresentamos o Plano de Ação Educacional. Tendo como objetivo a proposição de intervenções estratégicas capazes de proporcionar à comunidade escolar uma melhor compreensão sobre a atual política de inclusão educacional para os estudantes da EE e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento do trabalho colaborativo voltado para a melhoria dos processos que envolvem a construção do Planejamento escolar, o referido Plano é composto por seis ações e terá início com a apresentação dos resultados da pesquisa em tela ao Diretor da Escola Integração e a comunidade escolar no início do ano letivo de 2026.

No próximo capítulo, descrevemos os pressupostos legais e históricos da inclusão educacional para os estudantes da EE, bem como o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e a análise exploratória.

⁸ O Apêndice B traz o modelo do questionário aplicado aos profissionais.

⁹ O Apêndice C traz o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 DESCRIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao descrevermos os processos de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração, no presente capítulo são apresentados os contextos em que se desencadearam iniciativas tanto do setor público quanto da iniciativa privada, em favor da construção de uma nova visão social sobre o acesso à educação. Foram também elencadas perspectivas teóricas e históricas que demarcaram a criação de políticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais, sobretudo no que diz respeito ao processo educacional. O capítulo encontra-se dividido em cinco seções que partem da perspectiva internacional sobre a inclusão, até chegar na escola objeto da pesquisa.

Inicialmente, destacamos que desde a segunda metade do século XIX têm ocorrido mudanças contínuas nas expectativas da sociedade em relação à educação. No decorrer desse dinâmico relacionamento, a absorção de múltiplas funções por parte da instituição escola acabou por transferir o paradigma da conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Conforme salienta Castro et al. (2009, p. 7):

Na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, essa situação precisa ser enfrentada, pois a escola pública eficaz deve ser capaz de ajudar e garantir a cada um de seus alunos, independentemente das condições de seu grupo familiar, o direito de aprender.

Em que pese as inúmeras questões que permeiam as discussões atuais sobre a universalização do acesso à educação, entende-se que a escola não deve ser considerada a única ou a principal responsável por resolver, ou efetuar as mudanças sociais. Outrossim, observa-se que as políticas educativas, sozinhas, ainda não conseguem garantir aos cidadãos o direito a uma educação de qualidade. Nesse sentido, cabe destacar a importância da atuação do poder público na criação e implementação de políticas sociais mais abrangentes e capazes de garantir aos cidadãos todos os direitos fundamentais previstos em nossa Constituição, haja visto que:

Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que atravessam as salas de aulas (Castro et al. 2009, p. 59).

Por isso, durante o percurso da pesquisa, procurou-se identificar as características positivas que contribuem para o exercício de uma gestão escolar atenta às especificidades e as demandas educacionais individuais de seus estudantes e familiares em detrimento da simples preocupação com a manutenção do acesso e permanência deles no ambiente escolar. Tornou-se relevante, descrever as ações pedagógicas relacionadas ao atendimento inclusivo de estudantes da EE na Escola Integração, a fim de registrar as experiências relacionadas a construção de planos de aulas mais inclusivos na instituição. Nesse sentido, observa-se ainda que:

As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas etc. não podem ser convertidas em desigualdade de desempenho e de oportunidades. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com suas necessidades (Castro et al. 2009, p. 59).

Para impedir a reprodução de desigualdades, deve-se incentivar a promoção de ações em favor do tratamento equânime nas instituições educativas, rompendo com visões, tratamentos e ações homogeneizadoras que não respeitam as diferenças, a fim de construir ambientes propícios à educabilidade. A esse respeito, Freire (1987, p. 37), ao discorrer sobre a concepção da educação bancária como instrumento de opressão, ressalta que, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. De igual modo, viabilizar um ambiente educacional propício à fluidez de ideias, informações e conhecimentos entre estudantes e docentes torna-se fundamental para se obter um satisfatório desenvolvimento das políticas inclusivas.

Glat (2007) nos lembra que para o estabelecimento do atendimento educacional inclusivo, torna-se necessária uma reestruturação do sistema educacional capaz de propiciar o reconhecimento por parte da comunidade escolar, de que ao longo do processo de aprendizagem alguns estudantes precisam contar com apoios pedagógicos direcionados e diferenciados. Ao abordar o conceito de

resposta educativa, a autora destaca que a escola deve se preocupar em atender as demandas conjuntas e individuais de seus estudantes. Desse modo, ao assimilar essa cultura inclusiva, a escola se torna um espaço acessível e propenso a viabilizar alternativas que possibilitem que todos os estudantes possam alcançar seu potencial. Esse espaço deve ser um ambiente acolhedor em que se proporciona acessibilidade física e sensorial, recursos didáticos adaptados, currículo flexível e professores preparados para o trabalho com a EE.

Para apontar as atuais dissonâncias entre a execução da política de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração no âmbito das ações de construção dos planos de aulas inclusivos, o capítulo apresenta as leis, resoluções, documentos governamentais e institucionais que dizem respeito à inclusão desses estudantes. Descrevemos ainda o processo de coleta e análise das evidências que embasam as hipóteses que levaram à elaboração da pergunta de pesquisa. Por fim discorreremos sobre a atuação dos agentes envolvidos com o atendimento aos estudantes da EE tendo como foco a análise das ações de planejamento pedagógico a partir da utilização do instrumento Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) tendo como intuito sinalizar as barreiras que se impõem a inclusão desses estudantes na escola, proporcionando assim reflexões acerca das evidências encontradas. Na próxima seção tratamos das perspectivas Históricas sobre Inclusão.

2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE INCLUSÃO

Após a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, as antigas perspectivas sobre a igualdade de direitos ganharam novas abordagens. Este documento se tornou um marco dos direitos universais inerentes à condição humana, dentre eles a educação, que passou a ser reconhecida no cenário internacional como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero.

Embora a DUDH tenha reconhecido a educação como um direito humano universal, o debate sobre o direito educacional, no âmbito mundial, passou a ser pautado com mais ênfase a partir da década de 1990, quando uma série de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) iniciam a composição de uma agenda internacional em prol de

uma “Educação para Todos”. Nesse contexto, destacam-se “as concepções do direito à educação básica presentes nas Declarações Mundiais de Educação resultantes das conferências globais organizadas pela UNESCO: Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015)” (Souza; Kerbauy, 2018, p. 668). Além de uma intensificação dos debates internacionais em torno da universalização do acesso à educação, verifica-se por consequência o desencadear de um movimento de cobrança por mudanças no trato e na visão em relação às pessoas com deficiência.

Dessa forma, compreendemos que a segunda metade do século XX é o limiar de um contexto em que ocorreram significativas alterações políticas e culturais que contribuíram para o desenvolvimento de análises acadêmicas sobre o atendimento inclusivo nas instituições de ensino. Em tal momento, ganham evidências análises sob a perspectiva do modelo social como alternativa ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência. (Bampi; Guilhem; Alves, 2010)

Segundo Santos (2008), a partir dos anos de 1970 os direitos das pessoas com deficiência começaram a ser legalmente definidos por meio de legislações internacionais. Em meio as primeiras reflexões sobre o modelo social da deficiência, em 1970, o Reino Unido instituiu a Lei Britânica de Doenças Crônicas e Pessoas com Deficiência (Santos, 2008). Para Bampi et al. (2010) o modelo social surgiu como alternativa ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência. De forma geral, a preocupação das potências econômicas mundiais em estabelecer garantias legais fundamentais a todas as pessoas trouxe à luz o crescimento dos debates sobre educação inclusiva nas décadas que se seguiram.

Acerca dessa ruptura histórica que sinaliza o surgimento de um movimento mundial difusor de uma nova visão em relação ao significado da deficiência, Bampi et al. (2010) esclarecem que a deficiência passou a ser compreendida como questão permeada de aspectos da vida em sociedade. Para o autor modifica-se diante desses debates a visão de problema individual para a interpretação de que as desvantagens causadas por limitações corporais são fruto das incapacidades da sociedade em atuar em prol das necessidades dos indivíduos que a compõem.

Na segunda metade do século XX, a deficiência passou a ser compreendida por importantes acadêmicos¹⁰ e governos, como um fenômeno social. Segundo Chaves (2020) a criação da ONU no contexto do pós-guerra contribuiu diretamente para que os Estados passassem a reconhecer como pauta “a efetividade dos direitos à integridade física, à dignidade da pessoa humana e o direito à saúde”. (Chaves, 2020, p. 52)

Em muitos países tal entendimento substituiu gradativamente às interpretações tradicionais que apenas consideravam as doenças ou incapacidades físicas. No entanto, paralelamente, ainda se encontrava em curso o desenvolvimento de estudos e interpretações sobre os atributos do corpo e suas capacidades físicas e psicológicas em interação com o meio social.

Em 1976, a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹¹, publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH). Consoante os estudos de Bampi et al. (2010, p. 3), “os objetivos da OMS foram transpor a lógica classificatória da Classificação Internacional de Doenças (CID) para o campo das lesões e da deficiência de forma a incluir as consequências de doenças crônicas e debilitantes”. Dito de outro modo, essa ação possibilitaria a caracterização técnica da linguagem biomédica utilizada para classificar necessidades especiais (NE). A esse respeito, Bampi et al. (2010) ressaltam que a partir desse momento a deficiência passaria a ser conceitualmente definida como a perda ou a anormalidade em órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo.

Assim, ocorreu uma diferenciação em relação ao entendimento dado a aplicabilidade do termo incapacidade, que passou a ter como definição a consequência da deficiência do ponto de vista de rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades essenciais à vida diária. Já o termo desvantagem

¹⁰Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência (Barnes e Mencer, 1996). Nesse contexto, nasceu a UPIAS -The Union of the Physically Impaired Against Segregation-entidaderesponsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social (França, 2013, p. 62).

Nas palavras de French e Depoy, “a deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido” (French; Depoy, 2000, p. 2, apud. França, 2013, p. 63).

¹¹A fim de destacar o nome das Instituições e Convenções citadas no texto utilizamos o Itálico.

passaria a ser utilizado para se referir a questões relacionadas a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultante da deficiência e da incapacidade.

O processo de revisão da ICIDH havia apontado como fragilidades da CID: a falta de relação entre as dimensões que a compunham e a não abordagem de aspectos sociais e ambientais. Após várias versões e numerosos testes, em maio de 2001, a Assembleia Mundial da Saúde aprovou a Internacional Classification of Functioning Disability and Health. Cabe destacar que este veio em resposta à lógica da Classificação Internacional de Doenças (CID), e dessa forma tem-se a consolidação do modelo multicausal CIF estruturado em uma conceituação biopsicossocial que considera a diversidade de elementos que influenciam na interação do indivíduo com o ambiente ao qual está inserido, bem como os fatores que podem atuar como obstáculos ou facilitadores para o desempenho de diversas funções e interações com o meio.¹²

A CIF descreve a funcionalidade e a incapacidade, relacionadas às condições de saúde. Identifica o que uma pessoa pode ou não pode fazer na sua vida diária, tendo em vista as funções dos órgãos ou dos sistemas e as estruturas corporais, assim como as limitações de atividades e da participação social no meio ambiente onde a pessoa vive (Bampi; Guilherm; Alves, 2010, p. 4).

Nos anos de 1970, o movimento de “vida independente” nos Estados Unidos, tornou-se um exemplo sobre o processo de ruptura histórica e quebra de paradigmas em relação à noção de deficiência, reivindicando e difundindo uma nova visão sobre o protagonismo de determinados grupos. Ao versarem sobre a história e a evolução da EE no mundo, Sanches e Teodoro (2006, p. 66 – 67) argumentam que:

Com o Warnock Report (1978) novas perspectivas foram introduzidas a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas, formal ou informalmente, do sistema de ensino. Ao introduzir o conceito de Necessidades educativas especiais (NEE), o mesmo relatório propõe que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças não em função da sua etiologia, sob critérios médicos, mas sob critérios educativos, mais próximos das dificuldades escolares apresentadas. A definição oficial do conceito só vai acontecer em 1981, em Inglaterra, com o Education Act, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

¹²A versão em português foi traduzida pelo Centro Colaborador da OMS no Brasil, sob o título Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Segundo Capellini (2006), esse movimento defendia a eliminação da dependência e ressaltava o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)¹³ a exercerem seus direitos com autonomia.

Dando continuidade a esse processo, em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu como responsabilidade dos governos garantir direitos iguais às pessoas com deficiência. Segundo Barton e Oliveira (1997 apud Santos, 2008, p. 502):

Esse reconhecimento, expresso no Ano Internacional da ONU para Pessoas Deficientes, representa a mudança no tratamento do tema da deficiência pelos organismos internacionais. Essa guinada política foi promovida, por um lado, pelo ativismo político dos movimentos sociais e organizações de deficientes, que lutaram contra todas as formas de opressão, e por outro, pela entrada dos estudos sobre deficiência no meio acadêmico.

De acordo com Capellini (2006), nos anos de 1980 as discussões sobre o direito à vida digna se intensificaram em âmbito mundial. Os debates que se seguiram nesse período fomentaram o surgimento de novas perspectivas para o atendimento das pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino. Por conseguinte, surgiram as primeiras ideias acerca da fusão do ensino especial com o regular.

Para tanto, partiu-se da premissa de que a educação escolar básica é responsável pela formação de aspectos cognitivos e comportamentais importantes para a formação cidadã do indivíduo. Nesse contexto, Estados e organismos multilaterais norteando-se pela DUDH passaram a ratificar o direito à educação,

¹³Cabe ressaltar, que nesta pesquisa, algumas vezes, os termos utilizados para referenciar a terminologia “pessoa com deficiência” foram pessoas com deficiências, alunos com necessidades educacionais especiais ou da Educação Especial conforme as designações expostas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial conforme o Parecer CNE/CEB 17/2001. “Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (Brasil, 2001, p. 39).

considerando a abrangência da proteção desse direito por meios de legislações e mecanismos administrativos internacionais e nacionais.

No começo dos anos de 1990, o direito à educação passou a ocupar um lugar de destaque na agenda de discussões sobre geopolítica global. Nesse período, a promoção de “educação para todos” foi apontada como a principal alternativa para a superação dos problemas causadores da exclusão e situação de vulnerabilidade social presentes na maioria dos países subdesenvolvidos daquele período. Foi sob essa conjuntura que em 1990 a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos foi aprovada na *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos* realizada entre os dias 05 e 09 de março em Jomtien na Tailândia.

Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* se instituiu um plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem. Além disso, estabeleceu a educação como direito de todos e trouxe à luz reflexões sobre a necessidade de se criar embasamentos legais capazes de reger a inclusão de pessoas com deficiência. Souza e Kerbauy (2018), destacam que nesse documento os países signatários se comprometeram a empregar os recursos estatais em prol da expansão estrutural das instituições de ensino e em mudanças dos currículos visando garantir a Educação Básica de qualidade para todos. Além disso, conforme observa Gomide (2012, p.222), o documento:

Refletiu, em âmbito mundial, a centralidade na educação, considerada campo estratégico para o desenvolvimento e o crescimento econômico dos países do terceiro mundo. No documento do início de 1990, a UNESCO destacou a importância da educação para a “promoção do desenvolvimento sustentável, a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social”.

À vista disso, esperava-se que o cumprimento de tais medidas deveria contribuir para a difusão de uma melhor compreensão cultural sobre a necessidade do atendimento escolar básico universal, buscando avanços rumo a igualdade social global. Para tanto, chegou-se a um consenso em relação à necessidade de se seguir as novas tendências educacionais que privilegiam a formação do desenvolvimento humano permanente e integral, contando com a participação de toda a sociedade e suas instituições públicas e privadas.

Dando continuidade ao processo de reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas da EE, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994

aconteceu a *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais*, originando a reconhecida Declaração de Salamanca. Hoje, referencial para as análises sobre inclusão das pessoas com deficiência inseridas no contexto das escolas regulares, na declaração se estabelece, por exemplo, que:

7. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994).

Isto posto, firmou-se mais uma vez um compromisso em prol de um esforço internacional para que as crianças e jovens da EE tenham acesso às escolas regulares. Idealizou-se a adequação das estruturas das instituições educacionais às demandas necessárias para a prestação do atendimento educacional inclusivo e para o desenvolvimento de ações pedagógicas centradas nas crianças e em suas necessidades individuais. Essa declaração reconheceu ainda que a educação escolar é detentora dos meios eficazes de combate às ações sociais discriminatórias e ratificou expressamente a necessidade de mudança da compreensão sobre deficiência, do paradigma médico para o paradigma educativo.

No decorrer dos anos 2000, os debates internacionais em prol do reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência ganharam mais força. Em 30 de março de 2007 foi realizada a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* ou *Convenção de Nova York*. Nessa convenção foi homologado um acordo multilateral no qual as nações signatárias passaram a se comprometer diretamente com a difusão do acesso igualitário e sem qualquer forma de discriminação nas instituições de ensino.

Para esse fim, seu artigo 24 definiu que os Estados Partes deveriam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009).

Diante desse contexto, chegaram ao Brasil “ecos” do debate internacional sobre os elementos para inclusão de pessoas com deficiência. Ao se posicionar como signatário da *Convenção de Nova York*, o Brasil passou a demandar o reposicionamento de suas instituições em prol da inclusão educacional. Por conseguinte, constatou-se um relativo crescimento da participação de pessoas com deficiência nas instituições públicas. Além disso, a busca pela efetivação das liberdades fundamentais passou a contribuir para o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas ao processo de inclusão, que serão abordadas na seção seguinte, que apresenta o histórico brasileiro.

2.2 DEBATES E PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS DA EE NO BRASIL

A segunda metade do século XX no Brasil, foi marcada pelo crescimento do engajamento em prol das causas relacionadas à integração educacional de pessoas da EE por parte da sociedade civil. Essa reação social pressionou a classe política pela adoção de mais medidas e leis voltadas para atender as demandas das pessoas com deficiência e seus familiares. Nos anos de 1960, destaca-se a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em sua redação, essa lei orienta a integração dos estudantes com deficiências à educação regular ou atendimento em instituições especializadas para os casos em que não haja a possibilidade de inserção destes nas salas regulares. Em contrapartida, esse foi também um contexto de atuações políticas assistencialistas e segregadoras, pautadas na visão simplista que relaciona a deficiência à falta de um membro ou a redução da audição, ou da visão.

Ao pontuar marcos históricos e normativos do atendimento educacional às pessoas com deficiência no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC ressalta que:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (Brasil, 2008, p. 7)

Ainda nesse período e nas décadas seguintes, verificou-se crescente o descolamento do conceito do diagnóstico médico, muito embora a utilização desse método nunca tenha sido plenamente abandonada pelos governos e instituições educacionais. A defesa da normalização do indivíduo a partir da integração escolar deu início a um processo de gradativa retirada de pessoas com deficiência das instituições de ensino especial sob pretexto de garantir a esses um espaço de socialização na escola regular, além de uma aprendizagem que deveria ser assistida sobretudo pelo professor de educação especial.

Sanches e Teodoro (2006, p.68), ao descreverem o surgimento e intencionalidade do termo Necessidade Educacionais Especiais, como marco que evidencia tal ruptura de paradigma, salientam que:

Não era essa a intenção, mas rapidamente o conceito foi adotado e transformado numa superetiqueta que distingue os que têm necessidades dos que as não têm, levando Ainscow (1990) a afirmar que a grande preocupação em definir necessidades educacionais especiais e a elas responderem só veio prejudicar as crianças em causa porque as desloca do seu grupo natural.

Ademais, apesar da existência de uma legislação nacional em favor da integração de pessoas com deficiência no ensino regular, uma filantropia difusora da lógica liberal meritocrática do capitalismo industrial continuava a marcar fortemente o imaginário nacional. Ressalta-se a existência de um significativo movimento relacionado à educação de pessoas com deficiência, que estava atrelado às pretensões do governo militar. Nos anos de 1970, o regime vigente preocupava-se em difundir simbolismos engajadores do nacionalismo, fazendo com que uma perspectiva ligada à lógica do trabalho como ocupação para as pessoas com deficiência ganhasse

uma conotação relacionada à produtividade em prol do desenvolvimento social da nação.

Ressalta-se ainda que, contraditoriamente, a educação de pessoas com deficiência não era objeto efetivamente tratado nas Conferências Nacionais de Educação da época. Até a década de 1980, as reformas educacionais que se sucederam acabaram por conceber regimes educacionais centrados no estabelecimento de um ideal de normalidade como padrão de excelência. Esse fato contribuiu para que as escolas regulares e especializadas se convertessem em verdadeiros celeiros de desigualdade e segregação:

A integração escolar, nos países que a ela aderiram, e a adoção do novo conceito vão desencadear o subsistema de Educação especial dentro das escolas do ensino regular, para os alunos com necessidades educativas especiais e os professores de Educação especial que os acompanham. O sistema mantém-se a todos os níveis e estes alunos e os professores que os acompanham terão de fazer os possíveis e os impossíveis para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, para ter direito a um lugar no meio escolar normal, enquanto que o sistema não se questiona nem preconiza a mudança (Sanches; Teodoro, 2006, p.68).

Diante desse quadro, verifica-se como o individualismo se enraizou nas estruturas institucionais de ensino brasileiras. A ideia era fazer com que o estudante com algum tipo de deficiência recebesse um atendimento específico e em separado, mesmo frequentando uma classe regular. Assim, seria um professor de educação especial responsável por realizar as ações pedagógicas necessárias à aprendizagem e desenvolvimento individual.

Por conseguinte, conforme relata Peregrino (2010), verificou-se um aumento das desigualdades, marcando a diferença entre “habitar” a escola e “escolarizar-se”. Esse fator acentuou o distanciamento entre os sistemas de ensino público e privado. Deste modo, a diversificação das desigualdades nas escolas públicas transformou-as em espaços fragilizados e propícios à recorrente incidência de práticas preconceituosas e excludentes como o capacitismo, racismo e segregação, conforme também nos apresenta Vieira (2013, p.12):

A institucionalização dos sistemas estaduais de ensino deixou marcas profundas na forma como concebemos a educação em geral, com implicações na forma como representamos a relação das pessoas com deficiência com essa. A hierarquização das inteligências e das

competências dos alunos é constitutiva da representação da educação, como ilustram os estudos que Helena Antipoff realizou na década de 1930. Nessa história da educação de pessoas com deficiência há também uma descontinuidade no que se refere à diferenciação das pessoas com deficiência: sua estigmatização. Na história da educação no Brasil o lugar das pessoas com deficiência, sejam designados como “excepcionais”, sejam designados como aqueles que apresentam “necessidades (educacionais) especiais”, esteve constantemente associado à possibilidade de serem diferenciados do público que se pressupõe para a instituição educação, para desta forma educá-los de uma maneira diferenciada. Essa diferenciação presente em ambas designações constitui a própria organização escolar. Desde a diferenciação de turmas segundo resultados de testes de inteligência nos anos de 1930, até a proposição de currículos, técnicas de ensino e finalidades diferenciadas para pessoas com deficiência na escola comum a partir da década de 1990. A diferenciação do público parece ser intrínseca à organização escolar.

Para López (2005), a igualdade é um valor profundamente arraigado na educação e deve ser construída a partir de metas cujo intuito seja assegurar o acesso aos meios de aprendizagem. Porém, é preciso ressaltar, que ao se desconsiderar as especificidades sociais e individuais, causa-se desigualdade. Sendo assim, López (2005, p. 180) destaca que “segundo a noção de realização da igualdade esplanada por Amartya Sen, deve-se levar em conta a diversidade própria do ser humano, bem como as diversidades de dimensões nas quais ela pode ser desenvolvida”. Considera-se, portanto, a necessidade de estabelecer critérios capazes de definir a igualdade, trazendo à luz a importância de identificação central em torno da qual se organizam as desigualdades. Nesse sentido, López (2005) alerta para a necessidade de se conceituar logicamente a equidade como um princípio capaz de ordenar as múltiplas manifestações e ações humanas.

De fato, López (2005) entende que a equidade tem como principal atributo agregar e ampliar as dimensões da verdadeira igualdade e salienta ainda que não é possível haver equidade sem o que ele denomina de igualdade estruturante, capaz de definir a abrangência das ações. Soma-se a isso, o fato de que a equidade educativa é entendida pelo autor como “o conjunto de instrumentos considerados necessários para a construção de igualdade de resultados acadêmicos entre estudantes com necessidades diferenciadas de suporte escolar” (López, 2005, p. 11).

Nos anos de 1980, sobretudo a partir do início da redemocratização, o acesso ao ensino foi significativamente ampliado, consolidando-se em meados de 1990. Dentro desse contexto, a Constituição Federal de 1988 instituiu em seu artigo 208 a

inclusão. Outrossim, garantias como o direito a seguridade social prevista no artigo 204 e a não discriminação prevista no artigo 7, foram reconhecidas em benefício das pessoas com deficiência.

Contudo, nesse mesmo período, verifica-se uma mudança de visão acerca das demandas sociais em relação aos processos de escolarização. Paralelamente, tem início um movimento de precarização dos atributos educacionais, alterando o significado da escola enquanto instituição. Nesse movimento, a escola passou a ser compreendida como o lugar em que se resolve diversos problemas da sociedade e perdendo em recursos, passa a não dar conta de seu papel primordial de promover a aprendizagem. Com efeito, essa distorção do papel institucional escolar ocasionou em danos quase irreparáveis para a educação pública brasileira em processo de desescolarização. Esta, para Peregrino (2010), consiste na combinação de ações que visam esvaziar e simplificar os conteúdos escolares, promovendo a precarização dos espaços físicos das escolas, modificando as formas de trabalho relacionadas ao processo de ensino.

Dando seguimento a tal processo, os anos de 1990 foram marcados por ações governamentais e tendências políticas em favor da gestão da pobreza a partir do espaço escolar. A partir do período mencionado vislumbrou-se uma Educação Especial que não precisaria separar as pessoas para as educar. Verifica-se então que a experiência de exclusão adquirida com a integração escolar, tornou-se objeto de reflexões que ocasionaram em iniciativas de defesa da inclusão no ambiente escolar. Esses movimentos tinham como objetivo gerar meios propícios à construção do ensino e da aprendizagem de forma coletiva, respeitando especificidades individuais e NEE.

Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que a escola inclusiva passou a ser pautada por garantir o direito à aprendizagem significativa e estimulante a todos os estudantes sem qualquer distinção, pois:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas. Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo [...] (Sanches; Teodoro, 2006, p. 72).

Em acordo com tal reflexão, López (2005) lembra que é por meio da noção de educabilidade que se torna evidente a importância da equidade educativa. Por esse motivo faz-se necessário o estabelecimento da articulação entre a escola que se posiciona ativamente e em proximidade real com seus estudantes e o poder público que seria o responsável por assegurar as condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho escolar mediante a implementação de políticas sociais. Com efeito, a noção de educabilidade pressupõe ainda a construção de uma escola norteada pela valorização e respeito às capacidades individuais de cada estudante. Ademais, deve-se prezar pelo tratamento equânime em relação às especificidades dos diferentes públicos que compõem o ambiente escolar.

Pensando na importância da educabilidade para o desenvolvimento da inclusão educacional no Brasil, a seção terciária a seguir traz o levantamento e a análise de legislações e normativas nacionais instituídas para regulamentar a execução da inclusão de estudantes da EE nas escolas do país, enquanto política pública.

2.2.1 As Legislações e Normativas brasileiras para a educação especial e inclusão

Amparados pelas discussões sobre inclusão para a educação especial, em 2001 o Governo Federal, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica. Esse documento definiu que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos da EE, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Dando continuidade aos movimentos de reconhecimento e inserção da inclusão nas políticas públicas educacionais de alcance nacional:

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (Brasil, 2008, p. 9)

O Plano de Desenvolvimento da Educação–PDE de 2007, em sua formulação, traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (Brasil, 2008, p. 5)

Esse decreto foi importante, pois tinha como intuito implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em todo o Brasil em um regime de colaboração, contando com o incentivo a participação das famílias e da comunidade, a partir da promoção de ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (Brasil, 2007)

Em 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir da elaboração de um documento cujo intuito era promover o acompanhamento dos avanços das lutas sociais voltadas à promoção da inclusão, visando a elaboração continuada de políticas públicas capazes de proporcionar educação de qualidade para todos os estudantes.

No intuito de colocar em prática tais objetivos, em 2009 o Ministério da Educação (MEC), o CNE e a Câmara de Educação Básica (CEB) elaboraram a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o funcionamento do AEE nas escolas de Educação Básica. Além de definir o público alvo do AEE, instituir normas para a utilização da sala de recursos e estabelecer as regras para a contratação e desempenho da função de professor do AEE, a referida resolução orienta que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE 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. [...]

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional [...]

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento[...] (Brasil, 2009, p. 2)

Ainda segundo a Diretriz Nacional Para a Educação Especial, o atendimento inclusivo de estudantes da EE nas escolas regulares deveria ser executado mediante a adoção de uma série de políticas que norteiam as práticas curriculares, os planejamentos e as avaliações. Para tanto, demandava-se a modificação da escola e de suas práticas de ensino em função do compartilhamento da docência e da utilização de uma gama de recursos estruturais e pedagógicos diferenciados, tecnologias assistivas e materiais adaptados, conforme nos lembra Ropoli et al. (2010, p. 10):

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Na tentativa de trazer tais adequações às escolas, nos Estados, foram lançados projetos cuja idealização era melhorar a qualidade dos processos que envolviam a inclusão de estudantes da EE nas escolas regulares. Para tanto, iniciativas como a melhoria da acessibilidade física nas escolas, construção e funcionamento de salas de recursos multifuncionais e a expansão das Redes de Apoio às pessoas da EE foram registradas. Paralelamente, cursos de qualificação em serviço passaram a ser organizados pelas Secretarias de Educação com o intuito de levar até seus profissionais perspectivas inclusivas no âmbito do atendimento

educacional. Em Minas Gerais, por exemplo, podemos destacar o lançamento do projeto Incluir em 2005.

Diante desse contexto, o governo brasileiro, a partir do Decreto nº 6.949 de 2009, promulgou a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ratificando seus preceitos, abriu caminho para novas perspectivas em prol do desenvolvimento de uma Política de Estado voltada para a proteção aos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

Assim, em 2011 através do Decreto Federal nº 7611 de 17 de novembro de 2011, em observância a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, o governo brasileiro, dentre outras prerrogativas da lei, estabeleceu os deveres do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial definindo suas diretrizes, objetivos e regras para o AEE. Por meio desse decreto, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela garantia de que as pessoas com deficiência tenham acesso a um ensino gratuito e de qualidade. Do mesmo modo, se comprometeu a zelar para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência.

No entanto, conforme Mantoan (2003, p. 22), “problemas conceituais, desrespeitos a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos, distorcem o sentido da inclusão escolar”. Tais distorções alteram o sentido e os efeitos da política, aumentando os índices de ocorrência de práticas como preconceito e capacitismo, dentre outras formas de exclusão.

Para a construção das escolas inclusivas, Afonso (2013) argumenta que as instituições não devem se limitar e se preocupar apenas em efetuar matrículas de estudantes da EE. Segundo o autor, é crucial que as instituições de ensino sejam capazes de elaborar e executar projetos pedagógicos inclusivos. Para isso, tornam-se necessárias adequações estruturais nos espaços das escolas, a fim de promover a acessibilidade e melhorar a dinâmica do acesso das pessoas da EE às estruturas e atividades propostas.

As mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de

recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino (Afonso, 2013, p. 5).

É preciso conscientizar e capacitar os profissionais da educação, levando-os a uma eficiente utilização de recursos pedagógicos capazes de ressignificar o ensino em prol da educação inclusiva. Nesse sentido, torna-se necessário pensar na promoção da inclusão nas escolas sob o viés democrático das discussões entre a escola e sua comunidade. Segundo Afonso (2013) tais discussões devem influenciar a construção de um PPP em que se revela o espírito inclusivo institucional.

Nesse sentido, um marco importante para o atendimento inclusivo de estudantes da EE foi a Lei número 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. A alteração na legislação dispôs sobre a formação dos profissionais da educação e deu providências em relação às garantias de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

As alterações da LDB trouxeram um novo entendimento legal para a educação especial enquanto modalidade de educação escolar, passando a recomendar que haja a preferência pela ampliação da rede pública de ensino com o intuito de possibilitar a expansão do atendimento aos educandos EE. Tais alterações demarcaram o reconhecimento jurídico de que a escola é um importante espaço onde se manifesta a diversidade, tornando necessário, por isso, repensar a inclusão na educação, reconhecendo na prática o direito de todos os estudantes.

Ao colocar em prática a implementação da política de inclusão nas escolas, evidenciou-se a existência de um cenário em que muitos profissionais da educação não possuíam conhecimentos básicos acerca das legislações inclusivas. A atuação dos profissionais é fundamental para o processo de inclusão. Por serem eles mediadores do processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessária a preparação para lidar com o processo inclusivo, promovendo participações em cursos sobre estratégias educacionais voltadas à aprendizagem participativa dos estudantes.

Cabe ressaltar, que a LDB já havia sido criada com o intuito de prover garantias para que os educandos da EE exerçam seus direitos enquanto cidadãos.

Inicialmente, esperava-se que eles se apropriassem do espaço escolar e de seus serviços, se relacionando e sendo tratados de maneira inclusiva, o que Traversini (2015, p. 151) identifica como “uma oportunidade de percebermos que a normalidade não existe, há normalidades, no plural”.

Consoante as metas de inclusão plena, políticas públicas deveriam ser executadas com o intuito de garantir as adaptações pertinentes às necessidades individuais. Dentro desse cenário, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído sob a aprovação da Lei No. 13.005/2014, objetivou em sua Meta 4 a universalização do AEE na educação básica preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos, ou conveniados. No entanto, cabe ressaltar como grande obstáculo à implementação da política de inclusão em todo o território nacional nesse período, a grandeza territorial e a complexa teia socioeconômica brasileira.

Dando continuidade ao processo de regulamentação da lógica de inclusão no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146 de 6 de julho de 2015, assegurou as condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à inclusão social e cidadã.

A instituição dessa lei foi importante, pois reconheceu que a educação constitui direito das pessoas com deficiência e assegurou o estabelecimento do sistema educacional inclusivos em todos os níveis de aprendizado, conforme especificado no Artigo 28:

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

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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;

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

- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino(...)
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (...)
- 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;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

Refletindo sobre a articulação entre setores e a aplicabilidade das leis sobre inclusão nas escolas, Silva et al. (2022, p. 5), destacam que, “as vias de realização da sua garantia passam pela diretriz da intersetorialidade e dependem da realização dos direitos contidos em outros documentos”. Desta forma, as definições legais, representam importante avanço do Estado e grande conquista da sociedade, pois reconhecem os direitos das pessoas com deficiência e uma igual participação delas na vida em comunidade, no sistema de ensino regular e inclusive no ensino superior. Ao analisar as ações políticas em torno das políticas de inclusão, Garcia (2004) enfatiza que:

[...] os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (Garcia, 2004, p. 9).

Um caso que pode ilustrar os interesses políticos interferindo nos processos das políticas públicas educacionais foi o Decreto Federal nº 10.502/2020, que previa a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses estudantes. Revogado em 2023, havia sido

considerado por juristas, estudiosos do tema e organizações defensoras dos direitos das pessoas com deficiência, como uma tentativa de esvaziamento e descaracterização da política nacional para a educação inclusiva.

Apresentadas as questões das legislações brasileiras, ressalta-se a importância de se promover o esclarecimento da sociedade acerca da inclusão, da acessibilidade e da viabilidade do AEE enquanto direitos garantidos constitucionalmente e como forma de se fazer efetivar o acesso de estudantes da EE, seus familiares e outros setores interessados às práticas educacionais realizadas nas instituições de ensino. Passamos na seção a seguir a discutir esses elementos no caso mineiro.

2.3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Os estudos atuais sobre a História da educação em Minas Gerais demarcam a frequência de crianças em classes especiais desde os anos de 1920 e 1950.

Coube a Helena Antipoff, em seu trabalho à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, orientar as primeiras tentativas de organização de classes homogêneas por nível intelectual nas escolas públicas estaduais, utilizando testes de inteligência (Antipoff, 2002a, 2002b). O processo de homogeneização correspondia ao princípio de organização racional do trabalho; assim, agrupar as crianças com características semelhantes de aprendizagem poderia contribuir para potencializar os resultados do trabalho escolar, tornando-o mais eficiente. Dentro dessa proposta, as primeiras classes especiais mineiras foram criadas (Borges; Campos, 2018, p. 70).

Em Minas Gerais, segundo Antipoff (1931, p. 24), “as crianças que desde a entrada na escola apresentam testes quocientes intelectuais bem inferiores à média, como as crianças cujo estágio anterior revelou insuficiência mental ou o desequilíbrio psíquico fazem doravante parte das classes C e D”. Os testes para averiguar as capacidades dos estudantes eram preparados com o intuito de promover a homogeneização dos estudantes por classes identificadas pelas letras A, B, C e D. Dessa forma, os estudantes ocupantes da classe D denominada de classe de educação individual seriam sempre os que obtivessem os piores resultados e diagnosticados com atraso, com particularidades físicas ou psíquicas fora do comum

e que necessitassem de condições escolares especiais. Tal divisão, segundo Antipoff (1931), traria a possibilidade de oferecer um ensino individualizado, pensando na aplicação de métodos pedagógicos específicos.

Antipoff (1931, p. 25), assim justificou as classes especiais:

[...] Se numa classe não selecionada e numerosa se acham algumas crianças que não aprendem nada ao lado de uma maioria que se adianta regularmente, o mestre satisfeito com o trabalho destes últimos não se incomodará com esses poucos retardatários. No fim do ano, ele os passará ao seu colega com o qual eles repetirão o ano e talvez o repetirão ainda uma vez ou mais com outros professores. [...] Quando tal professor recebe um pugilo inteiro, uma classe completa constituída de crianças <que não se saem bem>, não pode mais evitá-los, não tem também a perspectiva de passá-los ao colega, com o qual eles repetirão duas ou três vezes o ano.

Antipoff, havia então idealizado um modelo de escola que seguindo seu projeto, classificaria os estudantes em tipos ou perfis, que seriam agrupados em suas respectivas classes em que segundo ela, os professores atuariam com empenho no sentido de desenvolver os cinco princípios diretores¹⁴ propostos por Descoeurdes. Ao encontrar muita resistência, principalmente por parte dos professores que passaram a recusar o trabalho nas classes especiais, Antipoff fundou em 1932 a *Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais* com o intuito de dar suporte a esses docentes. Peixoto (1985), interpreta que esse sistema paralelo pressupunha a existência de um modelo educacional escolar diferenciado, refletindo a natureza segregadora da Educação Especial no Brasil. Os reflexos dessa segregação são perceptíveis quando observamos a forma como as políticas públicas de inclusão educacional são apropriadas pela comunidade escolar atualmente.

Em 1935, deu-se início aos trabalhos no *Instituto Pestalozzi*, a qual é considerada uma das primeiras de uma série de escolas especiais criadas nesse período. Segundo Borges e Campos (2018), entre 1950 e 1990 as escolas especiais assumiram gradativamente um papel de protagonismo no processo de ensino e

¹⁴Em primeiro lugar, levar em consideração a atividade da criança, criar condições para sua ação, para que ela pudesse explorar diferentes ambientes. Em segundo, a educação sensorial, as crianças deveriam aprender a utilizar melhor seus sentidos. Em terceiro, a concentração deveria ser estimulada a partir dos interesses da criança em assuntos concretos. Em quarto lugar, a individualização do ensino, o qual deveria ser planejado para a criança. Por fim, o caráter utilitário do ensino, visando um fim social, preparar a criança para a vida descobrindo e estimulando suas aptidões (Descoeurdes, 1968 apud Borges; Campos, 2018, p. 74).

aprendizagem das crianças com deficiência. Ao mesmo passo, a quantidade de classes especiais existentes nas escolas regulares, vinham sendo significativamente reduzidas. Nesse período, em Minas Gerais foram criadas importantes escolas especiais, com destaque para o *Instituto Pestalozzi*, a *Fazenda do Rosário* e a *Escola Estadual Yolanda Martins Silva*. Essas instituições foram em seu tempo pioneiras e por isso, protagonistas no atendimento especializado institucional, bem como na utilização de metodologias de ensino desenvolvidas ou trazidas do exterior por Helena Antipoff.

A partir de 1990, as classes especiais deixaram de existir oficialmente e o engajamento da sociedade civil em prol da inclusão dos estudantes especiais nas escolas regulares passou a estimular atuações mais efetivas dos políticos mineiros em favor da concepção de normativas educacionais inclusivas.

No final dos anos 2000, procurando agir em consonância com a regulamentação federal em vigência, o Estado de Minas Gerais passou a se orientar pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, emitida pelo CNE. Essa resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial para fins de implementação do Decreto nº 6.571/2008. O decreto em questão estabeleceu ainda que, os sistemas de ensino deveriam matricular as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE. Esse último poderá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Em síntese, a referida Resolução tinha como intuito assegurar e viabilizar o acesso das pessoas com deficiência às classes regulares, prioritariamente na rede pública de ensino, com direito ao serviço de AEE em casos específicos.

Procurando dar continuidade a tal política, em 2013 a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEEMG), consolidou os preceitos da Resolução nº 4 de 2009 do CNE, através da Resolução nº 460, de 12 de dezembro, que estabelecia as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, a serem seguidas por todo o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Na prática, essa Resolução tratava dos princípios e diretrizes basilares para implementação e execução da política de Educação Especial nas instituições de ensino de Minas Gerais, elencando dentre outras medidas, as normas e atribuições impostas ao AEE,

bem como os procedimentos para garantia de acessibilidade, gerência pedagógica adequada e tratamento inclusivo nas escolas.

Em 2020 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) instituiu a Resolução SEE nº 4.256/2020, a primeira que passou a orientar o atendimento e a organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em consonância com a lei federal e sob as diretrizes estabelecidas em seu Artigo 2º, o Estado de Minas Gerais passa a atuar em acordo com o entendimento legal de que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Sob a justificativa de seguir tais preceitos, a Resolução SEE nº 4.256/2020 ratificou disposições legais e elementos anteriormente citados no Decreto Federal 10.502/2020 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, mas trouxe também novas interpretações legais e orientações no sentido de tentar tornar o atendimento educacional mais inclusivo. Anteriormente, as orientações para o atendimento e organização da Educação Especial em Minas Gerais eram respaldadas por um Guia de Orientação da Educação Especial e pela Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação da Rede, que se tornaram sem efeito após a data de publicação desta Resolução vigente.

Somando-se a isso, a referida Resolução tem como parte de seu conteúdo um anexo o modelo estruturado e padrão do PDI, documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante da educação especial. Dentre as diversas funções importantes desse documento destacam-se, a possibilidade de registrar informações pessoais, comportamentais, necessidades específicas e as ações a serem realizadas pela equipe pedagógica em prol do estudante da EE.

Além do PDI, o Modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)¹⁵ também é um documento importante em anexo na Resolução, para ser

¹⁵Para Braun e Vianna (2011), Pereira (2014), Poker, Martins e Giroto (2015), Poker et al. (2013), Glat, Vianna e Redig (2012), Drumond, Luna e Julião (2014) e Silva (2010) o Plano de AEE, também é denominado de Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI).

preenchido por professores da Sala de Recursos Multifuncionais e demais professores do ensino regular.

Os dois documentos foram concebidos com o intuito de facilitar o controle de ações intersetoriais que se estabelecem em meio às necessidades de articulação entre as instituições educacionais de Minas Gerais com os demais agentes que participam do processo de atendimento aos estudantes da EE.

Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020 explicita em seu Art. 5º, dentre outros princípios e objetivos da educação especial inclusiva está o “[...] IV - Direito ao atendimento educacional especializado, assim como os 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), e para tanto, adaptações precisam ser realizadas a fim de garantir o acesso dos estudantes da EE, conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020 garante:

Art. 11 - É garantido ao estudante com deficiência a realização de acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Parágrafo único. Adaptações razoáveis são adaptações, modificações e ajustes todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Tais adaptações são consideradas necessárias para garantir que o ambiente escolar seja de fato acessível aos estudantes da EE e que as metodologias de ensino utilizadas nas aulas estejam sendo aplicadas com equidade. Em observância a essa última demanda citada, a referida resolução traz bem definidas as atribuições dos professores regentes de turmas e regentes de aulas:

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:

No decorrer da implementação das políticas públicas na Educação Especial na perspectiva inclusiva como as Notas Técnicas n. 09/2009, n. 11/2010, n. 24/2013, n. 53/2013, n. 71/2013, n. 04/2014 e n. 02/2015; a Resolução n. 04/2009, o Parecer Técnico n. 243/2016 e a Lei n. 13.146/2015, o Plano de atendimento especializado foi adotando a nomenclatura Plano de AEE, com objetivos e propostas de intervenção similares ao PEI, PDI e PDPI, mas com a incumbência e dever de ser elaborado pelo professor do AEE contando com a colaboração de professores da sala regular, pais e demais atores da comunidade escolar como fontes de dados sobre o aluno. (Santos, 2019, p.102)

- 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 da 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 (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Ressalta-se que, segundo a referida Resolução, cabe aos professores regentes zelar e tomar as providências para haver um bom aproveitamento das aulas por parte de todos os estudantes das suas classes, inclusive e de igual forma os da EE. Do mesmo modo, também se define as incumbências específicas reservadas aos 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. 3).

Dentre outras reflexões, entende-se com esse artigo que o AEE deverá lançar mão de diferentes métodos e recursos didáticos com o intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, podendo fornecer informações e conhecimentos que possuam caráter complementar aos dispostos pelos professores regulares. Tratando desse ponto, o Artigo 19 institui orientações importantes para a oferta e atuação do AEE nas escolas regulares:

Art. 19 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na

utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

Em suma, o AEE ocupa uma função de relevância dentro do processo de inclusão. Dentre outras atribuições, é responsável por intermediar a relação entre o professor regular e o estudante. Sua atuação consiste principalmente em fazer com que os diferentes saberes lecionados se tornem mais acessíveis aos educandos da EE. Em vista disso, a Resolução SEE nº 4.256/2020 avança quando traz também definições importantes quanto ao atendimento na sala de recursos e ao alterar o número de estudantes surdocegos atendidos pelo guia-intérprete, passando para um profissional por estudante.

Outrossim, o objetivo geral desta Resolução é orientar o atendimento inclusivo dos estudantes da EE nas instituições educacionais de Minas Gerais. Para tanto, almeja-se garantir o apoio educacional especializado, capaz de contemplar as necessidades individuais dos estudantes, com o intuito de eliminar as barreiras e assegurar melhores condições para a continuidade nos estudos, bem como a acessibilidade do educando nas escolas regulares.

Com o intuito de descrever os procedimentos administrativos e pedagógicos que dizem respeito aos registros e avaliações procedentes do atendimento aos estudantes da EE, na subseção seguinte será feita a análise do PDI, sob a normatização da Resolução nº 4.256/2020.

2.3.1 O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

A inclusão nas escolas tem como norte a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena dos estudantes da EE no ambiente escolar, proporcionando-lhes condições adequadas e recursos pedagógicos que favoreçam seu aprendizado e desenvolvimento. A Resolução SEE nº 4.256/2020 foi instituída com o intuito de estabelecer as diretrizes para o AEE e no âmbito das ações de planejamento pedagógico o PDI destaca-se como instrumento tido como ferramenta importante para a organização do atendimento aos estudantes da EE nas escolas de Minas Gerais.

Consoante a referida resolução, o instrumento PDI deve conter aspectos como a estruturação de uma proposta pedagógica inclusiva, a formação adequada dos profissionais envolvidos e a promoção de parcerias com instituições e especialistas. Nesse sentido, a Resolução SEE nº 4.256/2020 inova trazendo em anexo um formulário padrão para o PDI em substituição ao documento que seguia o que havia sido orientado na Resolução nº 451 de 27/05/2003. Antes da Resolução SEE nº 4.256/2020 não havia um modelo de PDI a ser seguido pelas escolas. A ideia era proporcionar um espaço de autonomia para as instituições poderem elaborar os documentos adequando-os às suas diferentes realidades.

No entanto, conforme Pereira (2019), a partir de 2003 o PDI passou a ser citado nas resoluções, e desde então se tornou sinônimo de dúvidas e dificuldades de compreensão por parte dos profissionais das escolas. Para o autor, soma-se a isso, as normativas e resoluções sobre atendimento educacional especializado até então não traziam orientações bem definidas sobre o conteúdo do PDI.

Ocorre que a construção do PDI deve ser pautada pelos princípios da inclusão e para que tal prática ocorra é preciso que se estabeleça um trabalho coletivo. Para tanto torna-se necessário possibilitar ao estudante o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências na perspectiva da formação humana integral, que por sua vez só se faz possível mediante a prática da interdisciplinaridade, conforme ficou definido no Art. 13 da Resolução SEE nº 4.256/2020:

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da 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 (Minas Gerais, 2020, p. 3).

Quando o PDI não é preenchido com os dados necessários, torna-se também evidente um afastamento do proposto na Cartilha PDI - Orientações Para Construção, elaborada pelo governo de Minas Gerais, quando diz que:

Deve-se consultar no PPP da escola o currículo proposto para a etapa em que o/a estudante está matriculado/matriculada, as matrizes curriculares e os conteúdos nelas previstos e anexar ao PDI, para subsidiar a construção do planejamento pedagógico e para compor o registro do processo educacional do/da estudante. Essas matrizes curriculares devem ser anexadas ao PDI. É importante deixar claro

que um dos princípios da educação inclusiva é que o currículo a ser desenvolvido com os estudantes que apresentam deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação deve ser o mesmo contido na proposta curricular da escola para todos os estudantes, em seus níveis e etapas correspondentes. A ação pedagógica se dá no espaço entre aquilo que o estudante já é capaz, explicitado nos resultados de todo processo de avaliação inicial e aquilo que ele precisa alcançar, de acordo com seu nível de escolaridade, explicitado nas matrizes curriculares. Oferecer um currículo diferente para o/a estudante que apresenta deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação o segrega e discrimina, privando -o/a dos momentos onde as trocas sociais são indispensáveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os professores devem ter ciência de que é impossível se estabelecer, a priori, a extensão e a profundidade dos conteúdos que serão aprendidos pelos estudantes. Toda e qualquer adaptação predeterminada correrá o risco de não atender às necessidades que esses estudantes apresentam de fato (Minas Gerais, 2018, p. 7-8).

A escola deve oportunizar momentos de discussão entre a supervisão, o professor de apoio e o professor de cada disciplina com o intuito de garantir que o mesmo conteúdo trabalhado com o restante da turma seja passado ao estudante da EE, conforme previsto na legislação mineira (DESP/SEE/MG, 2018). Nesse planejamento, o conteúdo a ser ensinado deve ser adequado de maneira a facilitar a compreensão do estudante da EE. Para tanto, deve-se fazer uma análise aprofundada das habilidades e competências já consolidadas e um levantamento das que ainda carecem de ser trabalhadas com o estudante.

Para ilustrar como deve ser o procedimento correto de preenchimento dos planos de aulas no PDI, a Resolução nº 4.256/2020 inova trazendo em anexo um exemplo para o correto preenchimento do formulário IX. Essa Resolução destaca que o Planejamento Bimestral deve ser preenchido pelos professores responsáveis por cada disciplina cursada pelo estudante em conjunto com seus respectivos professores de apoio.

Sabe-se que anteriormente não havia em nenhum documento do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais detalhes ou modelos padronizados de como fazer o PDI. Na Figura 1 trazemos a parte do PDI em que são dispostas as orientações e descrições fictícias cujo intuito é demonstrar como os campos do PDI reservados ao planejamento das atividades a serem lecionadas e aos métodos de avaliação dos estudantes da EE devem ser preenchidos. Esse modelo se encontra como anexo à referida Resolução.

Figura 1 - Exemplo de planejamento bimestral

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO BIMESTRAL

IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO			
ESTUDANTE:		TURMA:	
DISCIPLINA:		PROFESSOR(A):	
BIMESTRE: () 1º () 2º () 3º () 4º			
OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA A TURMA:			
OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA PARA O(A) ESTUDANTE:			
Qual o 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?
Ortografia	Reconhecer as letras	Aula descritiva e estímulos visuais e áudios, jogo da memória. Material: alfabeto móvel.	Passou a reconhecer a maioria das letras.
Divisão silábica	Reconhecer a unidade da sílaba	Aula descritiva e estímulos visuais. Material: alfabeto e sílabas móveis, bingo de sílabas e palavras.	Ainda não alcançou*
Plural	Quantidades	Aula descritiva e estímulos visuais e auditivos. Material: apresentação de figuras representando quantidades.	Conseguiu distinguir singular (único) do plural (mais de um).
*CORREÇÃO DE RUMOS: Os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante.			

Este documento deverá ser preenchido ao longo de cada bimestre (um quadro por bimestre), pelo professor responsável por cada disciplina (um documento por disciplina), com o auxílio do professor de apoio, caso haja.

Fonte: Minas Gerais (2020, p. 16).

Desde a Resolução nº 451 de 27/05/2003 e do parecer nº 424 de 27/05/2003, a orientação era que o PDI fosse constituído de tudo aquilo que a escola demanda em realização para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da EE. Assim, a resolução orientava que as instituições de ensino elencassem as “competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se espera alcançar, a integração entre equipe e família, bem como estratégias gerais propostas” (CEE, 2003, p. 8).

Cabe observar que a Resolução SEE nº 4.256/2020, normativa vigente da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), institui as Diretrizes para organização da Educação Especial na rede Estadual de ensino de Minas Gerais. Essa Resolução é a primeira que traz em anexo uma “Estrutura Modelo” para elaboração do PDI. Desse modo, a Figura 2 traz a primeira parte do PDI conforme consta no anexo da referida resolução, contendo instruções acerca de como deve ser elaborado o PDI, bem como seu preenchimento:

Figura 2 - Estrutura do PDI - Resolução SEE MG nº 4.256/2020 (continua)

**ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI:
PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

I. DADOS INSTITUCIONAIS

1. Data da elaboração: ____/____/____

2. SRE: _____

3. Nome da escola: _____

4. Código: _____

5. Endereço: _____

6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio

7. A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não

8. Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada: _____

9. Diretor(a): _____

10. Vice Diretor(a): _____

11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista	Função de cada profissional na elaboração do PDI: • Especialista: Coordena a construção do PDI e redige a Avaliação Diagnóstica do estudante. Caso a escola não possua Especialista, deve-se eleger um professor regente de turma/aula para esta função. • Professor de Apoio, Guia Intérprete, TILS (AEE): A função destes profissionais na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução Nº 4.256/2020 • Professor de Sala de Recursos: A função deste profissional na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução Nº 4.256/2020 • Regente(s) de turma/aula (incluem todos os professores de cada disciplina): Como professor do estudante, apresenta suas observações sobre as habilidades do estudante e descreve todo conteúdo a ser trabalhado na turma a cada bimestre, apresentando sua proposta de trabalho específica para o estudante em questão, com as orientações do Professor de Apoio e de Sala de Recursos. Além disso, deve socializar seu plano de aula com o professor de AEE antes de ministrá-lo, para que este realize o planejamento da intervenção necessária. TODOS OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DEVEM CONTRIBUIR PARA A ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ESTUDANTE.	
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

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? _____

Buscar informações junto à família do estudante.

Figura 2 – Estrutura do PDI Resolução SEE MG nº 4.256/2020
(conclusão)

8. Possui alguma necessidade específica:  Este item se refere às necessidades básicas do estudante: Usa fralda? Necessita de auxílio no uso do banheiro? Necessita de auxílio na alimentação? Necessita de adaptação na escrita e leitura? Utiliza cadeira de rodas? Necessita de auxílio na

9. Tipo de atendimento:

☐ Guia Intérprete
☐ Intérprete de LIBRAS
☐ Professor de AGLTA
☐ Professor de LIBRAS
☐ Sala de Recursos

☐ Outro. Qual? _____

10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:  Rampas, corrimão, sinal luminoso, piso tátil, lupas, reglete, notebook, entre outros.

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA
IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

 Campo descritivo sobre aspectos observados no ambiente familiar:
1. Interação com os membros da família.
2. Atividades de vida diária - AVD (são tarefas básicas de autocuidado).
3. Demais informações que a família ache relevante

1. Com que idade o estudante começou a frequentar a escola? _____

2. Onde e como foi o percurso escolar?  - Quando iniciou a vida escolar?
- Em qual escola?
- Percursos encontrados.
- Experiências de sucesso.

3. Frequenta sala de recursos? _____ Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? _____

4. Frequenta Educação Integral? _____

V. ASPECTOS COMPORTAMENTAIS

☐ Apresenta Auto-agressividade
☐ Apresenta Heteroagressividade
☐ Apresenta apatia
☐ Apresenta indisciplina
☐ Apresenta desobediência às regras e/ou combinados

Obs.: _____

Ressalta-se que o PDI é um documento construído sob a meta de suprir as demandas dos estudantes da EE e de suas famílias. Para tanto, deve ser construído com as diretrizes pedagógicas elaboradas pela escola no PPP, visando a eficiência do processo de avaliação do atendimento aos estudantes da EE. Deve conter ainda planos de aula inclusivos dos conteúdos curriculares, bem como as competências e habilidades que devem ser formadas, desenvolvidas e alcançadas. Além disso, necessita estar corretamente preenchido, para ser tomado como referência no processo de avaliação e acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes da EE, conforme orienta o artigo da Resolução nº 4.256/2020:

Art. 16 - A avaliação do estudante da educação especial deverá levar em consideração as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Parágrafo único. Na avaliação dever-se-ão utilizar recursos pedagógicos alternativos, tais como: extensão do tempo da prova, adaptações no formato das provas, prova oral, utilização de recursos tecnológicos, materiais concretos, recursos humanos de apoio, dentre outras modificações que se fizerem necessárias (Minas Gerais, 2020, p. 4).

A partir do PDI possibilita-se observar o acesso ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos. Suas descrições e informações abrangem grande parte dos esforços que a instituição realiza no sentido de incluir e melhorar a educação dos jovens da EE. Quando preenchido corretamente, o PDI passa a conter dados valiosos para a equipe pedagógica interna, com informações relevantes sobre o desenvolvimento de cada estudante, visando maximizar as suas habilidades e competências. Registra-se também nele, como se realiza a utilização dos espaços da instituição, bem como todos os outros recursos disponíveis para a ação do AEE.

Ao realizarem pesquisa sobre a utilização do PDI por professores em Minas Gerais, Hudson e Borges (2020, p. 4) constataram que “o PDI é um instrumento que pode auxiliar o professor, mas é necessário um conhecimento sobre o estudante e sobre o processo de inclusão para que ele seja, de fato, eficiente”. Por isso, torna-se pertinente o desenvolvimento de análises que apontem as possíveis causas e os efeitos de problemas no preenchimento do PDI. Deve-se levar em conta que a melhoria no atendimento inclusivo nas escolas públicas parte do apontamento e desenvolvimento de alternativas e propostas que visam equacionar as demandas administrativas junto às práticas do magistério. Neste sentido, conforme abordam

Santiago et al. (2017, p. 632): “O processo avaliativo é um importante parâmetro para identificar se as propostas pedagógicas possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos os estudantes”.

Isso posto, cabe lembrar que o processo de avaliação e acompanhamento da qualidade educacional não deve partir apenas do Estado. No âmbito legal, reserva-se à sociedade direitos e deveres para com a educação, que devem ser observados com responsabilidade cidadã. Dentro dessa perspectiva, a seção seguinte trata das atribuições reservadas às famílias de estudantes da EE pelas leis, resoluções federais e estaduais que versam sobre a participação e acompanhamento da trajetória acadêmica desses estudantes.

2.3.2 Família no preenchimento do PDI

A Declaração de Salamanca, em seus artigos 60º e 61º, define que a família, em caráter colaborativo com os governos, gestores escolares e professores, tem como dever orientar e apoiar o desenvolvimento escolar do estudante da EE em todo o processo de aprendizagem. Em consonância com a Declaração de Salamanca, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Anteriormente, a Lei no. 9394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já havia instituído em caráter geral que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Portanto, pode-se constatar por meio das leis elencadas que é dever da família zelar e participar do processo educativo de seu dependente da EE e é papel do Estado assegurar educação gratuita e de qualidade para esse estudante. Evidencia-se ainda que é de responsabilidade da família proteger, amar e atuar na formação cidadã do educando, para que esse possa conviver dignamente em sociedade. Do mesmo modo, entende-se que os processos que levam à aprendizagem na escola não são responsabilidades únicas dos profissionais da educação.

Nesse sentido, os pais devem atuar de forma conjunta com a escola, mediante a promoção de ações integradas, uma vez que essa última é citada nas leis como lugar onde ocorre o desenvolvimento socioeducativo do estudante. A LDB, por exemplo, destaca ser dever dos pais a obrigatoriedade de acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos estudantes sob sua responsabilidade. Já a escola segundo a LDB, de forma análoga ao pensamento de Libâneo (2000, p.9), “tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial”.

Por conseguinte, compreende-se que a participação familiar nas atividades educativas junto ao estudante é vital para o êxito do atendimento ao estudante da EE, conforme nos lembra Hudson (2020, p. 115):

É importante ressaltar que a família tem o direito de saber como está a inclusão do estudante na escola, podendo e devendo consultar e participar da construção do PDI. Os familiares também podem exercer uma parceria com as instituições e exigir o cumprimento do que está previsto na legislação, assegurando o direito do aluno.

Assim, no que tange aos direitos e deveres atribuídos aos pais ou responsáveis pela LDB, destaca-se a participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola de seus filhos, bem como ter ciência de todo o processo pedagógico desenvolvido para com esses. Isto posto, conclui-se que o estudo sobre as dinâmicas dos relacionamentos que se estabelecem entre os sujeitos da comunidade escolar nos territórios em que esses convivem favorece a compreensão sobre a realidade socioespacial a qual a escola pertence.

Do mesmo modo, o pensamento sobre a intersetorialidade no território exige a identificação de potencialidades do espaço socioeducativo, bem como o contínuo compartilhamento do processo educacional com a comunidade escolar. Para tanto, considera-se que o exercício de buscar a compreensão sobre as diversas características e singularidades presentes nos grupos que frequentam a escola, contribuem diretamente para a construção curricular e para a consequente produção de múltiplos saberes que permeiam o espaço.

Quanto a participação das famílias dos estudantes da EE no preenchimento do PDI, a Resolução SEE nº 4.256/2020 em seu artigo 13º da Resolução SEE nº 4.256/2020 versa que:

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

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

Em seu Anexo I a Resolução SEE nº 4.256/2020 trata da estrutura do PDI e traz questões que devem ser respondidas pelo responsável do estudante. Desta forma, a escola obterá as informações necessárias ao consequente atendimento do mesmo. Para o preenchimento do referido documento o responsável pelo estudante deverá informar a escola a(s) deficiência(s) do estudante, se o mesmo é acompanhado por um profissional fora da escola, se o estudante usa fralda, necessita de auxílio no uso do banheiro, se necessita de auxílio na alimentação, se necessita de adaptação na escrita e leitura, utiliza cadeira de rodas, faz uso contínuo de medicamento e ainda se precisa utilizar recursos de acessibilidade como rampas, corrimão, sinal luminoso, piso tátil, lupas, notebook, entre outros.

O campo descritivo do documento pede informações à família sobre aspectos observados no ambiente familiar como: interação com os membros da família, atividades de vida diária e se gosta de se divertir. No Anexo II, a família deverá participar do preenchimento do relatório periódico em parceria com os demais envolvidos com o processo de aprendizagem do estudante na instituição. Todas as informações devem ser respondidas cuidadosamente e fidedignamente pela família, pois o PDI deverá respaldar e acompanhar o percurso escolar do estudante.

Na próxima seção apresentamos a descrição de aspectos relacionados ao

processo de inclusão dos estudantes da EE na instituição em análise e exemplificamos como está sendo feito o preenchimento do PDI.

2.4 DESCRIÇÕES DA INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO

A Escola Integração é uma escola que atende estudantes residentes em uma região periférica da cidade de Santa Luzia. Conforme os dados sobre trabalho e renda apontados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, no ano de 2021, a cidade possuía:

O salário médio mensal era de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 14,79%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 87 de 853 e 404 de 853, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1264 de 5570 e 2495 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 32,5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 668 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 4160 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2021).

De acordo com Alves et al. (2014), existe uma correlação entre nível cultural e econômico familiar e os resultados obtidos pelos estudantes em testes e avaliações educacionais. Sabe-se, por exemplo, que a falta de alimentação adequada pode gerar problemas cognitivos como a falta de concentração e as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos lecionados. No caso dos estudantes da EE, a baixa condição econômica das famílias tem dificultado o deslocamento dos estudantes à escola para frequentarem a sala de recursos do AEE no contra turno. Além disso, muitos desses estudantes não fazem o acompanhamento devido com os profissionais de saúde especializados, o que dificulta a compreensão da escola acerca das necessidades do estudante, limitando o desenvolvimento escolar desses.

Nesse ponto, torna-se relevante confrontar as informações socioeconômicas obtidas pelo Censo do IBGE com os dados geradores do Índice de Nível Socioeconômico (INSE) alcançado pela escola objeto dessa pesquisa, com o intuito de situar e compreender melhor o cenário em que o atendimento aos estudantes da EE ocorre.

Segundo os dados do levantamento realizado, em 2021 a classificação da Escola Integração é NSE médio-alto, demonstrando que a realidade socioeconômica da instituição tem suas características semelhantes à realidade do município:

NSE 5, neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (INSE, 2021 apud Portal Qedu, 2021).¹⁶

De acordo com dados do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Pesquisas Educacionais (INEP)*, a escola obteve no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021 o resultado de 5,4 nos anos iniciais, 5,2 anos finais e 4,0 Ensino Médio (Qedu, 2024).

Os registros da escola apontam que o Corpo Docente em dezembro de 2023 era composto por 53 docentes, destes 23 professores eram efetivos e 30 designados. Dentre os 53 docentes estão 06 professores de AEE contratados (por regime de convocação) sendo 05 deles para atendimento aos estudantes da EE e 01 para Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, conforme estabelece a resolução que rege a composição de turmas e quadro de profissionais para AEE, conforme trata a Resolução SEE Nº 4.256/2020:

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 espaço físico. (Minas Gerais, 2020)

Tendo acesso ao levantamento obtido pelo site Qedu, verifica-se que a escola em 2022 possuía 612 estudantes matriculados, sendo 134 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 225 nos anos finais do Ensino Fundamental e 253 no ensino médio, em que destes 99 cursavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (Censo Escolar, 2022 apud Qedu, 2023). Dentre os anos de 2018 e 2022, estiveram regularmente

¹⁶Os dados do NSE foram retirados do Portal Qedu, financiado pela Meritt e a Fundação Lemann. Esclarecemos, entretanto, que o Portal Qedu sistematiza e apresenta os dados aferidos por políticas nacionais, como a Prova Brasil e Censo Escolar.

matriculados um total de 85 estudantes da EE conforme detalhamento exposto na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculados da EE 2018 a 2022

	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Quantidade de Estudantes	16	16	17	19	17	85

Fonte: Portal Qedu (2023).

Segundo as informações obtidas na secretaria da escola, em 2023 foram cadastrados 622 estudantes no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). Segundo os registros da escola, em 2023 foram 21 estudantes da EE matriculados, sendo que destes 17 possuem laudos e estariam matriculados para frequentar a Sala de Recursos do AEE. Conforme documento emitido pela Secretaria, conforme detalhado na Figura 3, estão descritos, o ano de ingresso na escola, a série em que se encontram e a deficiência. Ressalta-se que os nomes dos estudantes estão representados por letras para as respectivas identidades poderem ser mantidas em anonimato:

Figura 3 - Listagem de Estudantes - AEE 2023

Aluno	Turma	Ingresso	Laudos
MD	201	2022	F93.2, F84 Transtorno Espectro Autista
KM	301	2021	F10 Retardo Mental Leve TDAH, F84 Transtorno Espectro Autista
AJ	202	2023	F84 Transtorno Espectro Autista
MG	401	2020	Sem Laudo
DY	601	2017	F90.0 TDAH Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade
SM	601	2023	F90.0 TDAH Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade
DR	602	2017	F84 Transtorno Espectro Autista, F31.3 Transtorno Afetivo Bipolar
GL	602	2023	F84 Transtorno Espectro Autista, F71 Retardo Mental Moderado, F90 TDAH
DC	602	2023	F90 TDAH, F84 Transtorno Espectro Autista
YR	602	2023	F84 Transtorno Espectro Autista, F70, F90 TDAH
WG	602	2023	F84 Transtorno Espectro Autista
KS	602	2023	F90.0 TDAH Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade
LM	602	2023	F90, F84 Transtorno Espectro Autista
CL	702	2017	F90 TDAH Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade
SG	702	2022	F84 Transtorno Espectro Autista
LB	801	2017	Surdez
EE	802	2018	Sem Laudo
WL	902	2023	H90 Perda Auditiva Neurosensorial
RV	1001	2023	F84 Transtorno Espectro Autista
PH	1001	2023	Sem Laudo
RA	3001	2011	Sem Laudo

Fonte: Integração (2023).

Em relação à estrutura física, o prédio da Escola Integração foi construído entre os anos de 1989 e 1991 e desde então havia passado apenas por uma grande reforma estrutural no ano de 2005. Essa reforma só contemplou a melhoria da parte de acabamentos e troca de todo o telhado. Nesta ocasião não foram realizadas mudanças nos desníveis de piso, nem no acesso aos banheiros, bibliotecas e refeitórios.

Em conformidade com a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Escola Integração buscou se adequar para o atendimento de estudantes da EE. Um importante ganho para a instituição no ano de 2018 foi a autorização para incorporar o prédio vizinho de propriedade do Estado de Minas Gerais ao restante da área que já pertencia à escola. Esse prédio “Anexo” possui dois andares, sendo que o primeiro pavimento possui uma sala onde foi instalado um laboratório de ciências, um refeitório para os estudantes do tempo integral, um auditório para 200 pessoas e a Sala de Recursos para AEE.

Em 2019, após o recebimento de uma verba específica, iniciou-se uma obra em que foram feitas adaptações no piso da escola e reforma de um banheiro para cadeirantes que proporcionaram melhor acesso e utilização das dependências da escola por estudantes e outras pessoas com dificuldades de locomoção e outras NEE. Na Figura 4 abaixo estão as fotos do banheiro que foi readequado para utilização de pessoas com dificuldades de locomoção¹⁷:

Figura 4 - Fotos do banheiro para pessoas com deficiência



Fonte: Integração (2023).

¹⁷O tapete que aparece à frente do vaso sanitário na Figura 4 não é um acessório apropriado para se utilizar em banheiros com acessibilidade, por dificultar a circulação com a cadeira, bengala ou muletas, além de aumentar o risco de queda das pessoas com limitações ou deficiências visuais.

A obra nivelou pisos e criou rampas de acesso às áreas mais altas onde havia degraus, pois, o prédio não possuía os requisitos de acessibilidade mínimos e necessários para um atendimento de estudantes com necessidades de locomoção. Constatou-se que ao realizar essa obra a gestão agiu em consonância com o que é idealizado e estabelecido pela Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no que se refere a promoção da acessibilidade inclusiva de Estudantes com Deficiência em seu Art. 3º quando esta lei dispõe que:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Seguindo os princípios que regem a Gestão Democrática, a comunidade escolar reunida no Colegiado, além de atuar reivindicando tais adequações para facilitar o acesso às salas de aula, estimulou a reflexão sobre a importância da inclusão para a comunidade escolar. As adequações do espaço físico, embora parciais, ajudaram a reforçar a compreensão dos educandos sobre o exercício da cidadania plena. No início da obra foram realizados o nivelamento e acabamento do piso que antes era de cimento grosso e com muitos degraus e ressalto nos corredores que interligam as salas ao pátio e o pátio as demais dependências como banheiros, biblioteca, quadra, refeitório, secretaria e sala de informática. Constatamos uma melhora significativa das condições de acessibilidade e utilização das dependências físicas da escola com a redução significativa dos desníveis que dificultavam e em alguns casos impossibilitavam o trânsito de pessoas portadoras de dificuldades para se locomover. O nivelamento e tratamento do piso estendeu-se desde o portão de entrada na escola até o último pavimento onde fica a biblioteca e o prédio anexo onde se encontra a sala de recursos para o atendimento do professor AEE.

Com a reforma realizada viabilizou-se o acesso ao interior da escola por cadeirantes e outras pessoas com dificuldades de locomoção. Porém, verifica-se a permanência de alguns degraus e a ausência de faixas aderentes, marcações de pisos e corrimãos para viabilizar a locomoção de pessoas com deficiência visual.

Os relatos dos profissionais do AEE permitem considerar que as adequações nos espaços físicos da escola são de fundamental importância para melhorar e ampliar o atendimento aos estudantes da EE na escola em análise. Tal pensamento está em consonância com a promoção da acessibilidade arquitetônica que é um dos quatro eixos que estão sendo desenvolvidos, por exemplo, pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Minas Gerais. Além disso, uma melhor adequação e otimização dos trabalhos nos espaços onde se dá a aprendizagem poderiam facilitar a comunicação, encurtando distâncias e oportunizando a elaboração e execução de ações pedagógicas coletivas mais eficientes, já que a escola não foi originalmente projetada para o atendimento educacional inclusivo.

A figura 5 demonstra o espaço interno e alguns recursos utilizados nas aulas do AEE.

Figura 5 - Imagens da Sala de AEE



Fonte: Integração (2023).

A sala de recursos do AEE, há 4 anos, está em funcionamento, possui 15 m² e está equipada com materiais pedagógicos utilizados diariamente. Nessa sala, o atendimento por meios de intervenções pedagógicas é desenvolvido no turno contrário ao da escolarização do estudante. Para melhorar esse tipo de atendimento, a escola tem buscado apoio da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e/ou da equipe multidisciplinar das escolas especiais do município. As ações que a escola tem tomado para reduzir essas barreiras são: o planejamento de atividades pedagógicas utilizando jogos e intervenções que contribuem para a aprendizagem e apropriação do conhecimento. De acordo com o PPP da Escola Integração (2022) na sala de recursos, o trabalho desenvolvido pela escola com seus estudantes do AEE se inicia mediante avaliação

diagnóstica, atividades de complementação curricular específica e em conjunto com os professores regentes. Tais atividades têm como intuito proporcionar a adaptação dos discentes para a sala de aula.

O professor do AEE, através do Plano de Atendimento Educacional Especializado, descreve as características do desenvolvimento do estudante e a proposta de atendimento contendo, os principais objetivos, período de duração, os resultados almejados e os resultados alcançados. A demanda pelo atendimento do AEE tem crescido nos últimos anos, justificando o funcionamento de uma sala de recursos multifuncionais. Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020, o serviço deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Ressalta-se que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem ser diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum, e que essas não substituem a escolarização regular. Esse atendimento complementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020, o professor de AEE é responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento de seu estudante em articulação com o professor regente. Ressalta-se que o AEE não deve ser compreendido pelas escolas como um serviço de reforço escolar. Nesse sentido, é necessário que o professor da sala multifuncional do AEE tenha o poder de atuar em atenção ao reconhecimento das habilidades e demandas de seu estudante, utilizando métodos e adaptações pedagógicas que possibilitem a suplementação dos conhecimentos transmitidos pelos professores regulares e a complementação com novos conteúdos. Para tanto, esse profissional deve construir um Plano de atendimento que contemple a utilização de recursos e equipamentos que auxiliem nos desafios da eliminação de barreiras à aprendizagem do estudante da EE.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados.

Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Há alunos que freqüentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de

ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (Ropoli et al., 2010, p. 22).

A figura 6, é uma lista de materiais e equipamentos pedagógicos utilizados pelo professor do AEE no atendimento aos estudantes da EE matriculados na escola:

Figura 6 - Relação de Materiais Pedagógicos da Sala de Recursos

Descrição dos Materiais Pedagógicos	Quantidade
Microcomputador	1
Impressora	1
Dominó	2
Esquema Corporal	2
Memória de Numerais	2
Tapete quebra-cabeça	1
Sacolão Criativo	1
Quebra cabeças(sequência lógica)	3
Dominó em Língua de Sinais	1
Memória de antônimos em Língua de Sinais	1
Lupa manual	1
Dominó com Textura	1
Soroban	1
Kit de Desenho Geométrico Adaptado	1
Brinquedos, materiais para agrupamentos com peças de junção	1
Brinquedos, materiais para atividades de construção, superposição ou justaposição	1
Jogos de regras com predomínio para aprendizagem de Matemática.	1
Materiais de comunicação via veículos visuais	1
Materiais para manipulação: experiências sensoriais e de motricidade	1
Materiais de Artes Visuais/Plásticas para experiências sensoriais, estéticas.	1

Fonte: Integração (2023).

Na fase de coleta das evidências, a supervisão da escola forneceu os PDI dos estudantes da Escola Integração gerados entre os anos de 2020 e 2023, porém não foram encontrados os planos de AEE desse mesmo período. Consequentemente, não conseguimos identificar definições específicas dos demais professores quanto aos recursos e materiais a serem produzidos e utilizados com seus estudantes, conforme determina a Resolução SEE nº 4.256/2020.

Art. 26 - É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as diretrizes para o AEE concebe o PAEE como um instrumento utilizado pelo professor da sala de recursos multifuncionais do AEE para a identificação das necessidades específicas dos estudantes da EE, bem como para a definição dos recursos a serem utilizados nas

atividades que serão desenvolvidas com esses estudantes (Brasil, 2009). Embora alguns autores tenham utilizado essa mesma definição para o Plano de Desenvolvimento Individual PDI, no sistema educacional mineiro PAEE e PDI são instrumentos diferentes em suas especificidades de preenchimento, atribuições e utilização.

Esse PAEE é constituído pela “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2); também recebe, por alguns autores, a definição de PDI – a exemplo de Poker et al. (2013), que definem o PDI como instrumento de organização das ações do professor da SRM no diagnóstico das situações específicas de cada aluno, por meio de uma “avaliação pedagógica diferenciada e, a partir daí, elaborar o plano de ensino individualizado” (POKER et al., 2013, p. 20).

Para alguns autores, o PDI apresenta-se com as mesmas características processuais do Plano Educacional Individualizado (PEI). Outros diferenciam o PDI do PEI pelo espaço e tempo em que são aplicados. O PEI é utilizado por autores como Glat e Pletsch (2013), Tannús-Valadão (2010, 2013), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Costa (2016) e Mascaro (2018), com a finalidade de criar estratégias que acompanhem o desenvolvimento do aluno com deficiência, garantindo permanência deste no ambiente escolar. (Santos, 2020, p. 23)

Costa (2016) ressalta a existência de nomenclaturas distintas para instrumentos similares ao instrumento estudado em seu trabalho com o nome de PEI (Planejamento Educacional Individualizado). Porém, no que se refere às diferenças entre o PAEE e o PDI no caso específico de Minas Gerais, o artigo 26 da Resolução SEE nº 4.256/2020 ressalta que compete ao professor da sala de recursos a elaboração e execução do PAEE registrando as necessidades educacionais do estudante e definindo os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento. Enquanto no caso do PDI, a responsabilidade de preenchimento do documento com o registro das especificidades dos estudantes, do plano pedagógico e das ações, aulas e avaliações realizadas é de competência dos especialistas em educação básica e de todos os professores envolvidos no atendimento ao estudante da EE na escola, contando ainda com a participação das famílias desses estudantes.

Dissertando sobre a importância do planejamento para a ação docente, Santos (2019, p. 102), nos alerta que:

Em síntese, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, não se elabora um plano de AEE pensando exclusivamente na deficiência, transtorno ou qualquer outra limitação ou impedimento do aluno, mas nas suas condições concretas de desenvolvimento funcional e aprendizagem. Significa ir em busca do que melhor se adequa a realidade do aluno de forma sistematizada.

Quando os estudantes apresentam dificuldades de comunicação, por exemplo, o professor da sala de recursos multifuncionais do AEE pode utilizar recursos de acessibilidade como a prancha de comunicação. No entanto, não localizamos nos PDI analisados detalhamentos ou descrições de atividades produzidas em articulação com os professores regentes de turma, tais como textos transcritos, textos ampliados ou utilização de quaisquer recursos tecnológicos.

Do mesmo modo, não foram identificados detalhamentos acerca da utilização de recursos que deveriam estar disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais como: informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, códigos de linguagem, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Alfabeto digital, Tadoma, Sistema Braille, orientação e mobilidade, Sorobã e estimulação visual, Tecnologias de informação e de comunicação (TIC) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros), engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, conforme sugere Ropoli (2010).

Os depoimentos de professores de Apoio convergem ao afirmar que os materiais existentes na sala de recursos são bons, mas não podem ser considerados completos por existirem recursos tecnológicos com os quais a escola não conta e que facilitariam o trabalho com os estudantes da EE dentro e fora da sala de recursos.

Em seus relatos, professores de apoio que acompanham os estudantes tanto na sala de recurso quanto na sala de aula, são unânimes no entendimento de que a eficácia das aulas nas salas regulares poderia ser maior se essas fossem equipadas com os mesmos recursos existentes na sala do AEE e que falta às aulas na sala de recursos, materiais preparados em conjunto com os professores das disciplinas regulares com o intuito de municiar e dar mais embasamento aos professores do AEE¹⁸, para que assim eles possam aprofundar conteúdos demandados pelos

¹⁸Existe uma sutil diferença entre a primeira e a segunda versão da BNCC, ao destacar o AEE como o serviço que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Na primeira versão, o conjunto de serviços destinados à garantia de acesso ao currículo aos estudantes com deficiências era composto pelo AEE, Profissional de Apoio,

estudantes.

Os professores de apoio argumentam ainda que tanto a distância física quanto a falta de acessibilidade entre a sala de recursos e algumas salas de aula também podem ser apontadas como elementos que dificultam a utilização de recursos pedagógicos especiais pelos professores nas aulas lecionadas para estudantes da EE. Além disso, há de se ressaltar a carência de recursos financeiros para a compra de materiais necessários e a baixa qualificação dos professores das disciplinas regulares para o atendimento aos estudantes da EE.

Conforme me foi relatado por professores do AEE, muitos estudantes residem em bairros distantes, fato que impõe a eles e suas famílias dificuldades para se deslocarem até a escola no contra turno, no intuito de frequentarem as aulas do AEE ministradas na sala de recursos.

A figura 7 mostra a vista aérea da escola que traz a disposição dos pavilhões onde estão as salas de aula e do anexo onde fica a sala de recursos do AEE:

Figura 7 - Vista aérea da Escola Integração



Fonte: Google Earth (2023).

É importante salientar que a Sala de Recursos, na imagem, o prédio mais à esquerda e com o telhado mais escuro, está isolada e distante da grande maioria das salas de aula, do laboratório de informática e da cantina. Essa separação, além de prejudicar a interação entre os estudantes, dificulta a locomoção de alguns, impossibilitando o livre acesso aos meios de aprendizagem que deveriam estar

Tradutor/intérprete da Libras/Língua Portuguesa e Guia intérprete. Na segunda versão, este conjunto de serviços é suplantado para um único serviço, o AEE. (Mercado; Fumes, 2017, p. 10)

acessíveis para serem utilizados e compartilhados. Mesmo levando em consideração o fato de que a escola não possui outro espaço para instalar a Sala de Recursos Multifuncionais do AEE, tal distância se impõe como barreira à execução das atividades realizadas com os estudantes da EE.

A Figura 8 mostra a entrada de acesso ao Anexo, com detalhe do percurso a ser percorrido pelos estudantes da EE para a sala de recursos do AEE:

Figura 8 - Acesso a Sala de Recursos do AEE



Fonte: Escola Integração (2023).

A partir do momento em que a instituição começou a adequar seus espaços para o atendimento mais inclusivo, muitas questões não só administrativas, mas também pedagógicas ganharam evidência e tornam-se prioritárias a medida em que o atendimento aos estudantes da EE vem sendo significativamente ampliado.

Isso posto, verifica-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca das discussões sobre planejamento que se estabelecem a partir das análises sobre o atendimento dos estudantes da EE na Escola Integração, que serão tratadas a seguir.

2.5 REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EE NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS NA ESCOLA INTEGRAÇÃO

Refletindo acerca das práticas institucionais em prol da eliminação das barreiras para a efetivação da aprendizagem inclusiva, percebe-se que a ressignificação do papel da escola deve partir do entendimento que seus profissionais demonstram ter sobre o desempenho de suas funções. Além disso, especialmente no

caso dos professores, é preciso que esses sejam cada vez mais atentos à detecção de barreiras que se impõem à aprendizagem e ao processo de desenvolvimento de seus estudantes, seja na perspectiva individual, seja no convívio em sociedade.

Segundo Carvalho (1999), denominam-se barreiras à aprendizagem os obstáculos que dificultam o acesso do estudante às informações e saberes. Tais barreiras, são comuns no ambiente escolar e inerentes aos estudantes, tenham eles, necessidades especiais ou não.

Ambos os grupos (alunos com deficiência ou não) enfrentam barreiras, o que não nos autoriza a rotulá-los de alunos-problema. O problema caracteriza-se quando, diante de uma determinada situação, não encontramos as alternativas adequadas de solução. Quando a escola não "sabe" como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema. Depreende-se que é na qualidade da resposta educativa da escola que reside a principal estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos (Carvalho, 1999, p. 61).

Segundo a Constituição de 1988, a educação tem como um de seus princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Em outras palavras, deve-se garantir que todos os estudantes possam participar, com igualdade de condições, de todos os processos que envolvam o ensino e a aprendizagem nas instituições regulares de ensino. Mantoan (2003) lembra que por isso, no âmbito do atendimento educacional não se pode excluir qualquer estudante em razão de seu credo, raça, cor, idade ou deficiência. Dentro dessa perspectiva, a deficiência não pode ser considerada critério que impeça o estudante da EE de frequentar uma sala de aula regular e consequentemente ter acesso ao mesmo ensino que os demais estudantes.

Para superação dos preconceitos dentro do ambiente educacional, deve-se reconhecer que o ensino escolar inclusivo não se trata da simples promoção de adaptações do currículo e do direcionamento de atividades individuais para os estudantes da EE. No âmbito da escola inclusiva deve-se valorizar as diferentes demandas, formas de aprender e níveis de conhecimento em que cada estudante se encontra.

Em Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.256/2020 determinou a forma de atendimento, registro e acompanhamento dos estudantes da educação especial. Temos como hipótese de trabalho, que sua incompreensão tem prejudicado o

atendimento de estudantes da EE tornando-se um entrave para a melhoria da qualidade das aulas sobre a perspectiva inclusiva.

Tal entendimento encontra convergência com a visão de Mello e Hostins (2019), ao considerarem que este fato inviabiliza uma construção coletiva do PDI e do PAEE, evidenciando a existência de um isolamento entre os trabalhos pedagógicos realizados na sala de recursos pelo AEE e os trabalhos realizados pelos professores regulares.

Ao discorrerem sobre suas vivências no contexto de elaboração do PAEE, Mello e Hostins (2019), ressaltam que apesar das políticas públicas da educação inclusiva vigentes resguardarem o direito do atendimento dos estudantes da EE no ensino comum, sendo complementado ou suplementado pelo AEE, essas mesmas políticas acabam respaldando uma recorrente elaboração de propostas didáticas em separado ao proporem o atendimento das especificidades dos estudantes em ambientes distintos. Diante de tal contexto, os autores compreendem que o Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca-se como importante recurso que possibilita a efetivação do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e especializado.

Assim como Mello e Hostins (2019), consideramos a melhoria da articulação entre os docentes na construção do PDI e do PAEE um meio importante de contribuição para o planejamento das ações pedagógicas voltadas à inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. Ademais, compreendemos que a viabilização da fluidez do acesso e utilização democrática do espaço escolar encontram-se também ligadas a uma consciente utilização desses instrumentos, na medida em que:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contraturno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa (Ropoli et al., 2010, p. 13).

Observamos, no entanto, que muitos recursos importantes para o atendimento aos estudantes da EE nas salas de aula não foram disponibilizados ou providenciados ao mesmo tempo, em que houve a demanda. Além disso, não existe um efetivo acompanhamento e controle que garanta a continuidade e a sincronia entre

o trabalho realizado na sala de recursos de AEE e as aulas ministradas pelos professores nas salas de aula. Tais problemas tornaram-se perceptíveis ao constatar a inexistência de registros sobre as adaptações realizadas pelos professores do AEE no atendimento aos estudantes da EE, nos PDI analisados.

A sala de recursos do AEE, está instalada em um prédio anexo a aproximadamente 30 metros de distância do pavimento onde se encontram as salas de aula. Sua estrutura e acessibilidade foram adaptadas, porém, não podem ser consideradas ideais para a realização de um trabalho satisfatório com os estudantes da EE. Some-se a isso, a dificuldade de comunicação entre os professores que trabalham muitas vezes em turnos opostos, impedindo a execução eficiente da docência compartilhada e do trabalho colaborativo em prol dos estudantes da EE.

O trabalho colaborativo surge neste estudo sob duas perspectivas: a do trabalho colaborativo como trabalho realizado coletivamente partindo da colaboração entre professores do ensino comum e equipe de apoio com foco em um mesmo estudante ou objetivo e o ensino colaborativo sob a perspectiva de cooperação entre professores do ensino comum, equipe de apoio pedagógico e familiares em uma ação conjunta em prol da programação da escolarização do estudante da EE. (Zavatini, 2023)

A fim de reduzir os danos causados pela falta de estrutura e de integração entre os procedimentos pedagógicos realizados na sala de recursos e as atividades propostas em sala de aula, reuniões periódicas poderiam ser organizadas pela gestão, criando um espaço de diálogo entre os professores de AEE e os professores regentes.

Verificamos que existe uma grande dificuldade em adequar o tempo da escola às recorrentes alterações das normativas que regem o atendimento educacional inclusivo. Muitas vezes, a gestão da escola é surpreendida por ter que cumprir determinações sem ter se estruturado previamente para executá-las. Prezando por acatar tais determinações vindas de instâncias superiores, a gestão reformula suas ações pedagógicas e procura promover as adaptações necessárias para a melhor execução possível da política proposta. No entanto, esse atropelo provoca a interrupção de projetos já em andamento e, por conseguinte, acaba confundindo e prejudicando o atendimento educacional prestado na instituição.

Ao refletirem sobre o planejamento de ações pedagógicas inclusivas, Ropoli et al. (2010) interpretaram que as ações administrativas e pedagógicas voltadas para a organização do tempo escolar influenciam de forma direta a produção de planos de

aulas inclusivos. Destacam ainda que as ações que dizem respeito à organização do AEE precisam estar alinhadas com as prescrições constantes no plano de ensino institucional.

Faz-se, portanto, necessário um melhor alinhamento das ações organizacionais cotidianas realizadas pelas equipes administrativa e pedagógica em prol de equacionar lacunas pertinentes aos procedimentos de planejamento das aulas que envolvem o ensino e a aprendizagem inclusiva. A esse respeito, ao versar sobre flexibilização, adequação e adaptação do currículo, enquanto recursos a serem utilizados com o intuito de garantir uma efetiva inclusão dos estudantes da EE, Fonseca (2011) ressalta que para haver equidade no tratamento despendido aos estudantes da EE torna-se necessária a estruturação de ações pedagógicas que possibilitem o acesso desses ao cumprimento dos mesmos objetivos preconizados pelo planejamento de ensino da escola na qual estão matriculados e acrescenta ainda que:

Por essa razão, mostra-se necessário como salientado pela literatura de (MAJÓN, 1997; BRASIL, 1999; ZANATA, 2004; LEITE e MARTINS, 2010) uma demarcação conceitual de modalidades definidas neste estudo como:

- Flexibilização - Programação das atividades elaboradas para sala de aula - diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
- Adequação - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.
- Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (Fonseca, 2011, p. 36)

Ao versar sobre diferenciação curricular Hudson (2020) destaca o avanço que as possibilidades de flexibilização, adaptação e adequação curricular representam no âmbito da estruturação e direcionamento de ações pedagógicas inclusivas. Hudson (2020, p. 52), ressalta, no entanto, que:

Uma questão extremamente importante, que pode representar um empecilho na qualidade do ensino e na forma como o contexto escolar se organizará frente aos alunos da Educação Especial, é o fato de que os professores apresentam dificuldades na construção de um currículo apropriado diante das demandas dos estudantes.

Em consonância com tal reflexão, Beyer (2002) também nos lembra que as dificuldades dos docentes acerca da construção curricular têm em sua origem a falta de preparo para o reconhecimento e ação sobre demandas específicas de estudantes da EE. Ao comparar o histórico do processo de inclusão no Brasil ao caso da chamada integração alemã, Beyer (2002) em suas reflexões sobre a experiência da Alemanha na promoção de uma política educacional acerca da integração de estudantes da EE a partir dos anos de 1970, identificou como paradigmas a serem superados, a falta de formação dos professores para a educação de estudantes da EE, o suporte para a garantia da interdisciplinaridade e a priorização lógica da integração nas políticas educacionais.

Em consonância com tal reflexão, Beyer (2002) também nos lembra que as dificuldades dos docentes acerca da construção curricular têm em sua origem a falta de preparo para o reconhecimento e ação sobre demandas específicas de estudantes da EE. Ao comparar o histórico do processo de inclusão no Brasil ao caso da chamada integração alemã, Beyer (2002) em suas reflexões sobre a experiência da Alemanha na promoção de uma política educacional acerca da integração de estudantes da EE a partir dos anos de 1970, ao destacar a diferença conceitual entre integração e inclusão, identificou como paradigmas a serem superados, a falta de formação dos professores para a educação de estudantes da EE, o suporte para a garantia da interdisciplinaridade e a priorização lógica da integração nas políticas educacionais. O autor aponta ainda a precariedade das estruturas físicas das escolas como evidências que comprovariam a necessidade de aprimoramento da política nacional de inclusão educacional dos estudantes da EE.

Tais reflexões levaram-me a realizar um levantamento sobre a organização e execução do PPP em vigência na escola desde 2022, a fim de verificar sua consonância com a atual política de atendimento educacional aos estudantes da EE. A leitura de Beyer (2002) sobre integração e a análise dos pontos existentes no PPP relativos à inclusão fizeram-me atentar para problemas de coesão entre as prescrições idealizadas no PPP e a prática de preenchimento dos PDI. Essas

evidências podem ser notadas principalmente nos campos do documento que dizem respeito aos planos de aulas.

Para melhor abordar as questões que envolvem o preenchimento do PDI, a subseção seguinte apresenta uma análise da utilização das estruturas do documento no âmbito das ações dos agentes envolvidos em sua construção na Escola Integração.

2.5.1 Análise do PDI em sua composição e formulação

O PDI deve ser um documento articulado ao PPP da escola e por isso é importante para a Gestão Pedagógica, pois contém estratégias que favorecem a inclusão a partir de ações destinadas a cada estudante de acordo com suas demandas individuais e específicas. Hudson (2020, p. 61) enfatiza que “o PDI é um recurso que se relaciona com adaptações, flexibilizações, adequações e diferenciações curriculares, tendo em vista que o instrumento pode fazer emergir a necessidade de ajustes no currículo escolar comum”.

A Figura 9 traz a imagem da primeira parte de um PDI preenchido na Escola Integração em 2021.

Figura 9 - Primeira parte (PDI) estudante nº 02

(continua)

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO (A) ALUNO (A) - PDI
De acordo com a resolução nº 451 de 27/05/2003 e parecer nº 424 de 27/05/2003

Nome do aluno(a): _____

Data de Nascimento: 25/03/2015 4º ano Turma: 101 2021

Nome do pai: _____ Nome da mãe: _____

BIMESTRE DISCIPLINA: 1º PROFESSORA: _____

Legenda: S = sim N = Não AV= As vezes ED= Em desenvolvimento

I – DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

1. Reações Emocionais	S	N	AV	ED
1.1 Calmo(a)		X		
1.2 Amigável(a)		X		
1.3 Triste		X		
1.4 Ansioso(a)	X			
1.5 Agitado	X			
1.6 Impulsivo	X			
1.7 Agressivo(a)	X			
1.8 Nervoso(a)	X			

Figura 9 – Primeira parte (PDI) estudante nº 02

(conclusão)

2. Quando Contrariado(a):				
2.1 Aceita		X		
2.2 Revolta-se		X		
2.3 Agrides	X	X		
2.4 Chora				
3. Apresenta				
3.1 Apeleia		X		
3.2 Comportamento sexual fora do normal		X		
3.3 Isolamento das demais pessoas	X			
3.4 Falta de cuidados com os seus materiais				
3.5 Falta de cuidados consigo mesmo(a)				
3.6 Solidariedade com os colegas				
3.7 Autoritarismo				
4. Relacionamento com o grupo				
4.1 Relaciona-se com os colegas em geral		X		
4.2 Tem preferência por um colega	X			
4.3 Revêta cooperação		X		
4.4 Apresenta atitudes de liderança		X		
4.5 Demonstra inibição		X		
4.6 Adota atitude de oposição		X		
4.7 Demonstra passividade		X		
4.8 Espera sua vez		X		
4.9				

Fonte: Integração (2021).

O nome do estudante, pais e professora responsável, foram apagados para preservação de suas identidades, nessa pesquisa chamaremos esse estudante de estudante no. 02. Nota-se que o documento não foi preenchido em consonância com o que prescreve a Resolução nº 4.256/2020. Cabe observar no cabeçalho o destaque feito pela escola de que a elaboração do documento é orientada pela resolução no. 451 de 27/05/2003 e parecer nº 424 de 27/05/2003. Essa é uma evidência de que a escola não está cumprindo a Resolução SEEMG nº 4.256/2020 que traz em anexo o novo modelo de PDI que deve ser utilizado em todas as escolas do Estado de Minas Gerais a partir de 2020. Tal evidência também demonstra o comprometimento do controle das ações e práticas pedagógicas realizadas com os estudantes da EE, tanto na sala de recursos do AEE quanto nas demais salas de aula. Acerca da Resolução nº 451 de 27/05/2023, Pereira (2019, p. 203) observa que:

Na leitura das legislações educacionais do Estado de Minas Gerais sobre o que se tem a respeito do PDI, encontra-se no Parecer CEE no 424/2003, revogado em 2013, o seguinte texto sobre o PDI: “As escolas [...], devem organizar suas propostas curriculares de acordo com o plano de desenvolvimento individual, traçado para o aluno, favorecendo aprendizagens [...]”.

Ressalta-se que o referido parecer não trazia bem definido em seu texto o conceito de PDI. Nesse momento, idealizava-se apenas que o referido instrumento contivesse as realizações da escola no sentido de atender as demandas do estudante da EE no decorrer de sua trajetória na instituição (Pereira, 2019).

Na Figura 10 está exposto o restante do PDI do estudante 02, tendo como intuito demonstrar como a escola procedeu em relação ao preenchimento dos formulários PDI entre os anos de 2020 e 2022:

Figura 10 - Restante do PDI estudante nº 02

(continua)

4.10 É autoritário	X	X		
4.11 Participe das atividades de grupo		X		
4.12 Apresenta tendência ao isolamento	X			
4.13 Resolve os conflitos com os colegas e professoras		X		
4.14 Resolve os conflitos com agressão		X		
5. Comportamento Geral/ Socialização				
5.1 Expressa sentimento com clareza			X	
5.2 Aceita os combinados		X		
5.3 Faz solicitações com naturalidade		X		
5.4 Reivindica seus direitos			X	
5.5 Necessita de atenção especial	X			
5.6 Adota conduta de oposição				
5.7 Necessita de motivação especial	X			
5.8 Mantém bom relacionamento com os colegas		X		
5.9 Mantém bom relacionamento com professores			X	
5.10 Pronuncia corretamente as palavras				
5.11 Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas			X	
5.12 Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer	X			
5.13 Parece não estar ouvindo quando fala diretamente com ele			X	
5.14 Não segue instruções até o fim e não termina deveres da escola, tarefas ou obrigações	X			
5.15 Tem dificuldades para organizar tarefas e atividades	X			
5.16 Evita, não gosta ou não se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado	X			
5.17 Perde coisas necessárias para atividades (por exemplo: objetos, materiais, etc)			X	
5.18 Distrai-se com estímulos externos	X			
5.19 É esquecido com atividades do dia-dia			X	
5.20 Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira		X		
5.21 sai do lugar da sala de aula ou em situações em que espera que fique sentado			X	
5.22 Come de um lado para o outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isso é inapropriado	X			
5.23 Tem dificuldade de brincar ou envolver-se em atividades de fazer de forma calma			X	
5.24 Não para ou frequentemente está a mil por hora	X			
5.25 Fala em excesso	X			
5.26 Responde as perguntas de forma precipitada antes de elas terem sido interrompidas			X	
5.27 Tem dificuldade de esperar sua vez	X			
5.28 Interrompe os outros ou se intromete			X	
5.29 Descontrola-se	X			
5.30 Discute com adultos	X			
5.31 Desafia ativamente ou se recusa a atender pedidos ou regras de adultos	X			
5.32 Faz coisas de propósito que incomodam outras pessoas	X			
5.33 Culpa os outros pelos seus erros e mau comportamento	X			
5.34 É maldoso e vingativo	X			
5.35 Compreende e executa ordens			X	
5.36 Conclui em tempo hábil as atividades propostas			X	

Figura 10 – Restante do PDI estudante nº 02

(continua)

II - LÍNGUA PORTUGUESA

Professor: _____

	S	N	AV	ED
1. Conhecimento Linguístico		✓		
1.1 Vocabulário desenvolvido			✓	
1.2 Pensamento organizado				
1.3 Dificuldades na fala		✓		
2. Linguagem escrita				
2.1 Silábico Alfabético	✓			
2.2 Silábico ortográfico	✓			
2.3 Ortografia a) Omissão de letras			✓	
b) Troca de letras			✓	
c) Acréscimo de letras			✓	
d) Aglutinações			✓	
	✓			
3. Leitura				
3.1 Silábica		✓		
3.2 Corrente			✓	
3.3 Ritmo utilizando pontuação		✓		
3.4 Troca letra			✓	
3.5 Inversão de letra		✓		
3.6 Omissão de letra	✓			
3.7 Aglutinação de letra	✓			
3.8 Pronúncia clara e correta de palavras	✓			

Observações:

O aluno é capaz de:

- Preservar a letra inicial do seu nome.
- Preservar a letra final.
- Manter o nome uma frase.
- Identificar letras iguais.
- Identificar palavras.
- Identificar palavras repetidas.
- Identificar sílabas.

Figura 10 – Restante do PDI estudante nº 02

(conclusão)

III- MATEMÁTICA

Professor: _____

	S	N	AV	ED
1. Domina Conceitos básicos (grande, pequeno, alto, baixo)	X			
2. Domina seriação, conservação, inclusão e classe		X		
3. Domina o raciocínio matemático das operações:	X			
a) Adição	X			
b) Subtração	X	X		
c) Multiplicação		X		
d) Divisão		X		
e) Sem reserva		X		
f) Com reserva				
g) Com uso do concreto	X			
h) Sem uso do concreto		X		
4. Resolve problemas orais	X			

Observações: _____

O aluno é capaz de:

• Reconhecer os números

• Dominar conceitos básicos (grande, pequeno, alto, baixo)

• Resolver problemas matemáticos simples

• Dominar (adição, subtração)

Fonte: Integração (2021).

Dos 13 PDI levantados até dezembro de 2023, 10 foram preenchidos padronizadamente. Destaco que nesses 10 só há descrições relacionadas a Matemática e Língua Portuguesa, evidenciando a não participação dos demais professores na elaboração dos PDI. Por ter sido uma prática recorrente da instituição no período analisado, percebe-se uma postura de supervalorização desses dois componentes curriculares em detrimento das demais. Ademais, quando ignora os procedimentos de planejar coletiva e antecipadamente as atividades a serem realizadas com os estudantes da EE, a instituição negligencia o cumprimento de diretrizes da SEEMG sobre o atendimento inclusivo aos estudantes da EE.

A forma sintética como os formulários foram preenchidos na Escola Integração, remete a uma percepção de que o método de avaliação de rendimentos dos estudantes da educação especial é sistematicamente o mesmo utilizado com os

demais. Tal ocorrência evidencia ausência de propostas didáticas para a adaptação dos conteúdos às necessidades especiais de cada estudante nas diferentes áreas do conhecimento e em suas respectivas séries.

Notamos que o atual planejamento das aulas tem contribuído pouco para elevar a qualidade de ações inclusivas. De acordo com Lopes (2009), comumente os docentes têm optado pelo planejamento e desenvolvimento de aulas e atividades que tenham como principal finalidade a transmissão do conhecimento descontextualizadamente, desfavorecendo a participação e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Na checagem dos PDI produzidos entre os anos de 2020 a 2022 foram identificados erros de preenchimento como a não utilização do formulário correto constante na Resolução nº 4.256/2020 e a consequente ausência recorrente de dados e informações de preenchimento obrigatório, as quais as mais graves são: I identificação dos responsáveis envolvidos no processo, II descrição das deficiências do estudante, III possui alguma necessidade específica, IV usa medicamentos, V utiliza algum recurso de acessibilidade, VI alguma necessidade específica, VII histórico de desenvolvimento escolar, VIII considerações da família. Sem a devida identificação não é possível saber quais foram os envolvidos na elaboração do documento e as necessidades do estudante. Dessa maneira, pensar em estratégias pedagógicas capazes de facilitar o aprendizado dos estudantes da EE torna-se mais difícil.

Cabe ressaltar ainda que os documentos analisados apresentam descrições genéricas do conteúdo a ser aplicado. Essas lacunas além de apontarem problemas na gestão administrativa e pedagógica voltada para o cumprimento dos processos de inclusão dos estudantes da EE evidenciam a não realização da construção coletiva dos PDI e, por conseguinte, comprometem o cumprimento do planejamento das disciplinas em salas frequentadas por estudantes da EE.

Ao versar sobre as potencialidades do ensino colaborativo e do planejamento de aulas inclusivas, Zanata (2004) ressalta a importância da parceria entre professores da educação regular e especial. Silva e Viana (2021) ao versarem sobre planejamento colaborativo em uma perspectiva inclusiva nos orientam rumo a elaboração de um planejamento que possibilite um ensino organizado e estruturado em ações pedagógicas direcionadas às necessidades educacionais individuais dos estudantes da EE que frequentam as classes comuns.

Identificamos em nossas análises que as metodologias didáticas a serem adotadas e as previsões de tempo demandado para a aplicação dos conteúdos não foram registradas completamente. Do mesmo modo, constatamos a inexistência dos registros das habilidades e competências almejadas e alcançadas com a aplicação do que está sendo proposto. Esses aspectos, além de demonstrarem falta de conhecimento a respeito do referido documento por parte da equipe envolvida com a EE, provocam reflexões acerca do acompanhamento e verificação da aprendizagem nos procedimentos do trabalho pedagógico realizado com os estudantes.

Verifica-se também que nos PDI preenchidos até 2022, não constam dados pertinentes à elaboração de estratégias de ensino em conformidade com as prescrições do PPP. Além disso, não se faz qualquer menção à elaboração de aulas que considerem as aptidões e preferências do estudante ou de seu grupo familiar, nos planejamentos dos conteúdos curriculares descritos nos PDI analisados. Essas são evidências de que nem a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes da EE nas escolas e nem o PPP estão sendo utilizados como referência na preparação das aulas das disciplinas regulares lecionadas nas salas onde estudam estudantes da EE.

Conforme previsto na Resolução nº 4.256/2020, as aulas lecionadas em salas frequentadas por estudantes da EE devem ser elaboradas e registradas nos PDI pelos docentes em conjunto com o especialista da educação básica. Quando analisamos os PDI em seus processos de planejamento e aprimoramento de práticas pedagógicas no âmbito das experiências de inclusão dos estudantes da EE, constatamos a presença do que Glat e Nogueira (2002) chamaram de uma errônea visão dualista que considera distinções entre estudantes “normais” e “os da Educação Especial”.

A centralização de ações pedagógicas desenvolvidas em função de diagnósticos limitantes e específicos para determinados estudantes afastam os docentes do exercício de reinterpretar as necessidades dos estudantes em um contexto escolar global. Tais obstáculos nos fazem refletir sobre a necessidade de se aplicar um conceito de inclusão educacional que se estruture a partir de uma mudança na atuação dos sistemas de ensino no sentido de garantir um melhor suporte para as escolas e seus docentes. De acordo com Zanata (2004), é necessário que os planejamentos sejam flexíveis e capazes de promover as modificações necessárias à promoção da aprendizagem dos estudantes da EE. Para tanto, deve-se propor a elaboração de projetos políticos-pedagógicos, currículos, novas metodologias para as

avaliações e estratégias pedagógicas que compreendam as demandas de todos os estudantes.

Em se tratando da construção de planos de aulas inclusivos, o PDI se destaca como instrumento de grande importância por proporcionar perspectivas de ações pedagógicas tanto específicas quanto coletivas. Nele estão contidas informações detalhadas sobre o estudante da EE e sobre as atividades planejadas e desenvolvidas com o discente.

O PPP da Escola Integração é bem específico quando trata dos procedimentos que devem ser observados para o atendimento de estudantes da EE, conforme o trecho selecionado revela:

O PDI é atualizado ao final de cada bimestre. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os atores responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI da seguinte forma: Na construção do planejamento pedagógico, como registro do processo educacional do estudante, garantindo a coerência das ações de avaliação e planejamento (Integração, 2022, p. 37).

Parte-se então da premissa de que o não cumprimento de um procedimento que deveria ser realizado de forma conjunta e colaborativa pelas equipes administrativa e pedagógica provocou o surgimento de lacunas no processo de construção coletiva dos planejamentos. Hudson e Borges (2020, p. 23) ressaltam que “é necessário insistir na importância do trabalho colaborativo nas escolas, integrando os professores em torno do estudante, sem esquecer da contribuição da família, que costuma ser muito negligenciada”.

Entende-se que a entrega dos PDI aos professores e o consequente preenchimento coletivo desses documentos em reuniões periódicas organizadas a partir do estabelecimento de horários reservados para haver a concentração exclusiva na elaboração dos PDI, oportunizaria a promoção de diálogos entre os professores. Essa simples mudança nos procedimentos permitiria o alinhamento das estratégias didáticas pertinentes à promoção da aprendizagem para cada estudante da EE, conforme o próprio PPP da escola analisada orienta:

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: O professor da sala de recursos opera com o professor regente quais

são as necessidades de cada discente para que se possa exercer um trabalho de forma efetiva na sala de aula. Como o professor regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: O professor realiza nesse contexto um trabalho multidisciplinar e em equipe o mesmo aplica atividades em que os discentes sejam incluídos, explorando dessa forma, suas potencialidades (Integração, 2022, p. 38).

O trecho do PPP citado confirma que as atribuições e procedimentos a serem adotados pelos docentes no atendimento inclusivo de estudantes da EE estão bem definidos. Desse modo, a análise dos documentos gerados entre os anos de 2020 e 2022 demonstram que de forma contrária ao PPP, as informações constantes nos PDI seguem um padrão. Assim, não é possível perceber se há um trabalho multidisciplinar sendo realizado mediante as poucas e insuficientes transcrições feitas sobre o perfil comportamental dos estudantes em questão. Cabe registrar que as poucas anotações foram realizadas pelos professores de Apoio, Língua Portuguesa e Matemática.

Portanto, os problemas apresentados nos PDI analisados são evidências de que não está havendo um planejamento inclusivo das aulas lecionadas para estudantes da EE na Escola Integração. Além disso, os problemas gerados pelo não cumprimento das incumbências constantes no PPP estão comprometendo a gestão pedagógica inclusiva. Ademais, se considerarmos que a política de inclusão de estudantes da EE vem sendo oficialmente implementada nas escolas públicas do Brasil há quase 20 anos, possibilita-se considerar que as instituições e seus colaboradores já tiveram tempo considerável para se adequarem aos procedimentos básicos que dizem respeito ao preenchimento e execução do PDI.

A constatação de que tal procedimento não está sendo devidamente executado na instituição analisada torna urgente a identificação das causas, a fim de eliminar futuras omissões e erros de preenchimento do PDI, evitando, prejuízos à formação de estudantes da EE. Ocorre que nenhum dos PDI a que tivemos acesso podem ser considerados devidamente preenchidos, pois não contêm a descrição completa e as informações básicas conforme orienta a Resolução nº 4.256/2020 da SEEMG.

Tais ocorrências levam-nos a considerar que é imperiosa a realização do aprofundamento sobre as especificidades dos efeitos negativos que tais omissões e erros de procedimentos estão provocando na execução de aulas mais inclusivas aos estudantes da EE na Escola Integração, conforme fazemos na subseção seguinte.

2.5.2 Processo de inclusão no planejamento das aulas

O PDI é um documento que está sujeito a mudanças e a constantes transformações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica das aulas e o desenvolvimento do estudante poderão determinar a necessidade de intervenções nos planejamentos já prescritos. Segundo Libâneo (2016), os planejamentos devem conter conteúdos curriculares que se almeja ensinar, sob os critérios pedagógico-didáticos que presumem como base fundamental a observação epistemológica que evidencia a lógica científica na construção do conhecimento. De igual modo, idealiza-se a aplicação do conteúdo visando a aprendizagem direcionada, que respeita às características individuais de cada estudante a partir de um olhar psicopedagógico. Compreende-se então a necessidade da elaboração de propostas de aulas capazes de agregar valor às vivências sociais e culturais dos estudantes, considerando suas especificidades e demandas. Para tanto, deve-se difundir as ideias relacionadas à inclusão, superação de barreiras culturais e aos conflitos existentes na comunidade e no próprio espaço escolar.

Por isso, entende-se que o Plano de Ensino é uma oportunidade para alinhar as diferentes estratégias, perspectivas e visões de trabalho inclusivo, objetivando as seguintes ações:

- a) Análise do conteúdo visando à elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência,
- b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos ao longo do estudo da matéria.
- c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações.
- d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria).
- e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais (Libâneo, 2016, p. 378).

Quando o PDI não apresenta os elementos constantes em um plano de ensino construído a partir de uma criteriosa análise e seleção de conteúdos capazes de dar forma a um núcleo conceitual básico que sintetize, descreva e possibilite a prática das competências mais importantes a serem desenvolvidas com os estudantes, ficam comprometidos os resultados obtidos em processos de avaliação sob o método investigativo. A ausência de uma descrição mais analítica ou idealização detalhada do que se pretende alcançar em cada aula, torna muito difícil a obtenção de parâmetros confiáveis que não estejam simplesmente fechados ao certo e ao errado, ao sim e o não, como acontece no método de avaliação comparativo. O ideal é que o PDI seja um instrumento dialógico que apoia a avaliação, enquanto o professor atua como pesquisador das múltiplas capacidades de seus estudantes (Santiago et al., 2017).

Essa dificuldade de cumprimento do registro adequado do PDI e consequentemente da não execução de procedimentos didáticos diferenciados para os estudantes da EE são fragilidades a serem enfrentadas pela gestão escolar, por mostrarem que as equipes administrativa e pedagógica apresentam dissonâncias sobre o tema.

A Figura 11 apresenta a relação de 10 estudantes da EE matriculados na escola entre os anos de 2020 e 2022, aos quais tivemos acesso aos respectivos PDI. É interessante observar que em nenhum dos 10 PDI analisados identificamos a existências de avaliações adaptadas em função de um planejamento prévio. Cabe ressaltar também a inexistência de anotações dos professores responsáveis pelas disciplinas História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso.

Figura 11 - Relação de PDI da Escola Integração

No.	Turma	Data PDI	NEE	Port	Mat	Hist	Geo	Ciênc	Art	E.Fis	Ing	Outras
1	802	2020	Autista	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
2	101	2021	Autista	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
3	501	2020	Autista	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
4	602	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
5	501	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
6	501	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
7	601	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
8	602	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
9	802	2021	TDAH	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não
10	701	2022	Surdez	sim	sim	não	não	não	não	não	não	não

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Nos referidos PDI analisados constatou-se a ausência do procedimento de descrição do currículo a ser trabalhado, contemplando o conjunto das disciplinas, dos recursos pedagógicos e didáticos utilizados. Também não foram registrados os métodos de avaliação empregados para aferir o desenvolvimento e as dificuldades de cada estudante da EE. Contudo,

Portanto, é compreensível que os procedimentos que demandam acompanhamento diário, como o PDI, em algum momento sejam colocados em segundo plano para que outros problemas ou imprevistos possam ser rapidamente solucionados. Cabe ressaltar que nesse caso não é o que se verifica. O que ocorreu na escola em análise foi a utilização de um formulário desatualizado em relação à nova normativa e que, portanto, não contempla as exigências para a gestão eficiente do atendimento de estudantes da EE, comprometendo assim a dinâmica do trabalho docente com esses estudantes.

O Quadro 1 traz a relação de 10 PDI preenchidos entre os anos de 2020 a 2022 com a informação do tempo em que o estudante esteve matriculado na escola. Esses dados ajudaram a verificar se havia ou não um acompanhamento pedagógico específico e individualizado dos estudantes ao longo de sua trajetória na escola.

Quadro 1 - Relação dos 10 PDI analisados e anos de permanência na Escola
(continua)

No.	Turma	Ano de Ingresso	Ano de Saída
1	802	2012	2021
2	101	2021	
3	501	2018	2022
4	602	2018	
5	501	2017	
6	501	2017	

Quadro 1 - Relação dos 10 PDI analisados e anos de permanência na Escola
(conclusão)

No.	Turma	Ano de Ingresso	Ano de Saída
7	601	2014	2021
8	602	2018	
9	802	2013	2021
10	701	2021	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os estudantes estão numerados de 1 a 10 para que suas identidades sejam preservadas. Pode-se verificar que dos 10 estudantes que estavam matriculados na escola, em 2022, 6 permaneceram. A escola não fez nenhum registro sobre o motivo da saída dos 4 estudantes, mas cabe observar que nenhuma dessas saídas aconteceram por conclusão do Ensino Fundamental, já que, nenhum dos 4 estudantes estavam no 9º. ano em 2022. Devido aos problemas apontados em relação à elaboração e preenchimento dos PDI, presume-se que as escolas de destino destes estudantes poderão encontrar dificuldades na continuidade do atendimento inclusivo a estes estudantes.

A partir da análise preliminar dos dados coletados nessa primeira fase da pesquisa identificamos erros de preenchimento do PDI que estariam impactando negativamente a construção colaborativa de planejamentos pedagógicos inclusivos na Escola Integração. Na próxima seção, sintetizamos a descrição das evidências e experiências citadas neste capítulo e elencamos os principais pontos a serem investigados.

2.5.3 Síntese das evidências coletadas na primeira etapa de pesquisa

Após apresentarmos uma visão geral das perspectivas históricas e dos debates internacionais, nacionais e mineiros acerca da inclusão de estudantes da EE elencamos evidências acerca das fragilidades na construção colaborativa de planos de aulas inclusivos para os estudantes da EE da Escola Integração. Para tanto, nos

ancoramos na análise do PPP e de PDI gerados pela instituição entre os anos de 2020 e 2023.

A partir dos dados de evidência identificamos algumas barreiras impostas à aprendizagem dos estudantes da EE na escola analisada. Dentre os principais obstáculos observados destacam-se: a falta de conhecimento das famílias de estudantes da EE sobre os assuntos que envolvem o direito à inclusão e a educação escolar de seus filhos; as dificuldades de adaptação pedagógica e adequação do planejamento colaborativo e da docência compartilhada para a prestação de um atendimento verdadeiramente inclusivo e o descompasso entre a elaboração de leis e resoluções inclusivas em relação à implementação e execução nas instituições.

Cabe ressaltar, que a análise do instrumento PDI também evidenciou a existência de problemas de comunicação entre os docentes. O planejamento colaborativo, por exemplo, aparece como metodologia pouco ou nada explorada pelos professores da escola no âmbito do planejamento e desenvolvimento das aulas nas turmas que possuem estudantes da EE. Com base nos pressupostos até então colocados em tela, pretendemos resgatar e interpretar percepções e experiências dos docentes no âmbito das ações pedagógicas inclusivas na Escola Integração. Para tanto, no capítulo 3 discorreremos sobre as barreiras impostas ao processo de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. Em diálogo com referenciais teóricos que reforçam nossa interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo, esclarecemos os aspectos metodológicos da pesquisa e por fim fazemos a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário aos profissionais da Escola Integração.

3. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA INTEGRAÇÃO

O presente capítulo pretende analisar como os diferentes sujeitos educacionais, Professores de Apoio, Professores Regentes, Especialistas da Escola têm realizado suas funções destacando os principais obstáculos impostos à construção e desenvolvimento de planejamentos educacionais inclusivos, bem como ao cumprimento dos procedimentos administrativos e pedagógicos normatizados em prol da melhoria das ações de planejamento pedagógico. Além disso, interpreta como os processos e procedimentos educacionais definidos pelas políticas públicas para os estudantes da EE tem sido compreendido na Escola Integração. Para tanto, propõe uma reflexão acerca do cumprimento das legislações voltadas para a promoção da inclusão educacional dos estudantes da EE; o planejamento pedagógico colaborativo e a execução de procedimentos que envolvem a construção de planos de aulas mais inclusivos.

Na sequência, descrevemos os métodos utilizados para o trabalho de investigação, coleta e análise das evidências encontradas na primeira etapa da pesquisa, bem como a proposta metodológica para a segunda parte da pesquisa de campo, em que foram registradas impressões e opiniões de profissionais da instituição acerca dos obstáculos impostos à gestão escolar e equipe pedagógica no âmbito do atendimento educacional inclusivo aos estudantes da EE.

Por fim, em diálogo com os referenciais teóricos utilizados na presente pesquisa, analisamos os dados obtidos após aplicação do instrumento questionário aos profissionais da Escola Integração. Em caráter preliminar, apresentamos as discussões teóricas em que se ancora a pesquisa, bem como suas respectivas contribuições para o desenvolvimento dos eixos de análise.

Ressaltam-se inicialmente as contextualizações conceituais sobre a análise dos processos de exclusão dos estudantes da EE sob a ótica do ciclo de políticas nas instituições educacionais, tendo como referência Mainardes (2006) e Mainardes (2018). Freire (1987) para a desconstrução da visão tradicional de um ensino que concebe a figura do professor como autoridade absoluta e o aluno como receptor passivo, propondo assim o reconhecimento mútuo entre os dois sujeitos em uma construção coletiva do conhecimento. As perspectivas históricas de inclusão e planejamento escolar e seus dispositivos legais internacionais e nacionais segundo Capellini (2006). Tratamos ainda das perspectivas teóricas sobre escolarização;

exclusão; diversidade, integração e prática da inclusão educacional levantadas respectivamente por: Peregrino (2010) e Vieira (2013). Tomamos como referência para a interpretação das legislações e documentos que regem o planejamento escolar voltado para os estudantes da EE nas escolas regulares: Libâneo (2016); Hudson (2020); Mello e Hostins (2018); Ferreira et al. (2020, p. 16); Garcia-Reis e Callian (2021).

Na sequência, com o intuito de refletirmos sobre as ações dos agentes educacionais em prol da construção de escolas mais inclusivas, nos ancoramos nas interpretações de autores como: Ropoli et al. (2010); Vogt e Morosini (2012); Zanata (2004); Zavatini (2023); Silva e Viana (2021); Capellini e Mendes (2007); Mantoan (2003); Traversini (2015); Garcia-Reis e Callian (2021); Hudson e Borges (2020). Ao tratarem do planejamento colaborativo sob a perspectiva inclusiva, Silva e Viana (2021). Capellini e Mendes (2007) ao versarem sobre ensino colaborativo e formação profissional. Zavatini (2023); Mantoan (2003); Traversini (2015); Garcia-Reis e Callian (2021); Hudson e Borges (2020) ao discorrerem sobre a execução do trabalho colaborativo para a construção de planos de aulas mais inclusivos. Para a análise de conteúdo dos dados obtidos com a aplicação do questionário aos profissionais da Escola Integração, seguimos a metodologia elaborada por Bardin (2015) e Moraes (1999).

Sobre a gestão pedagógica voltada para a organização de planejamentos escolares inclusivos estudamos as discussões de Hudson (2020) e Costa (2016) ao analisarem o preenchimento e utilização do PDI enquanto instrumento de registro e planejamentos. Fonseca (2011) ao versar sobre flexibilização, adequação e adaptação do currículo enquanto recursos a serem utilizados com o intuito de garantir uma efetiva inclusão dos estudantes da EE. Glat e Nogueira (2002) ao discutirem as propostas para a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil no âmbito da implementação de políticas públicas nacionais. Campos (2016) sobre elaboração do PEI em diálogo com adequações curriculares. Brizolla (2006) e Tezani (2010) sobre gestão educacional inclusiva.

Definidos os postulados teóricos, na seção seguinte discorreremos sobre experiências e alternativas para a apropriação da política de inclusão educação dos estudantes da EE na Escola Integração. Para tanto, refletimos sobre alternativas para viabilizar a articulação de ações administrativas e pedagógicas favoráveis ao

desenvolvimento de planejamentos educacionais inclusivos em um diálogo com os teóricos acima elencados.

Na próxima seção dissertamos em diálogo com autores que produziram obras relacionadas à análise das legislações que regem a política públicas de inclusão, à apropriação de políticas para inclusão nas escolas, ao papel da gestão escolar na inclusão educacional, ao desenvolvimento de planos de aula mais inclusivos, ao planejamento colaborativo e à gestão pedagógica de práticas pedagógicas inclusivas.

3.1 APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES DA EE NA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

Proporcionar o acesso educacional inclusivo e de qualidade aos estudantes da EE tem sido um objetivo comum e presente nos documentos e legislações que regulamentam a educação brasileira desde a segunda metade do século XX até os dias atuais. A Constituição Federal de 1988 garante que todo o cidadão tenha direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino. (Brasil, 1988) Tal direito foi posteriormente reforçado pela Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, pela PNEEPEI em 2008 e pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. No entanto, observa-se que ao longo desse período a não observância de tais prescrições previstas em lei tornaram-se paradigmas que precisam com urgência serem superados.

Buscando compreender as dinâmicas em torno da universalização do ensino enquanto processo que marca o surgimento de diversas demandas e definições sobre o papel da escola, diante da expansão do sistema público de ensino, Peregrino (2010, p. 242) interpreta que:

Não se eliminou o fracasso, o que se fez foi incorporá-lo à escola, permitindo, dentro da instituição, a criação de modos desiguais de estar nela. A escola não eliminou os processos pelos quais marginalizava seus jovens alunos. Ela apenas expandiu sua fronteira, passando a manter a “margem” no seu interior.

Ao identificar a ocorrência de práticas preconceituosas e excludentes, Vieira (2013) nos diz sobre a existência de uma cultura segregadora naturalizada pelas instituições de ensino brasileiras. A esse respeito, Andrade e Damasceno (2017)

compreendem ser fundamental que todos os integrantes da ação educativa reconheçam os direitos constitucionais dos estudantes da EE e para que isso ocorra

[...] é preciso que haja a reflexão sobre as ações educativas indo além da reprodução, pois precisamos nos contrapor a barbárie presente em nossa sociedade, que consequentemente reflete em nossas escolas. Os profissionais da educação precisam reconhecer os estudantes com deficiências como qualquer outro estudante que possui os mesmos direitos de estarem no âmbito da escola regular, pois desta forma estarão contribuindo para constituição de uma sociedade para todos. (Andrade; Damasceno, 2017, p. 214)

Dentro dessa perspectiva, o preconceito no ambiente educacional seria responsável pela perpetuação da exclusão e da reprodução de práticas como a seletividade que diferencia estudantes da EE do público que comumente é idealizado pelas instituições educacionais.

Ao analisar o percurso histórico da EE, Capellini (2006) interpreta que no Brasil a EE, enquanto modalidade de ensino, estaria em um processo de construção e por isso deveria se observar a valorização de princípios basilares dos Direitos Humanos como a diversidade e a igualdade. A autora observa ainda que quando o Estado não consegue garantir o acesso e a qualidade do ensino a todos os estudantes sem qualquer distinção, criam-se impedimentos para que a escola possa cumprir seu papel democrático.

Desse modo, ao descrever o processo de execução das prescrições legais cujo intuito é promover a inclusão dos estudantes da EE nas escolas, Capellini (2006) nos oferece uma visão analítica de legislações e produções documentais que versam sobre educação, identificando e refletindo sobre a existência de obstáculos não só ao aprendizado como também ao tratamento inclusivo e equânime desses estudantes, partindo do princípio de que os instrumentos legais são fruto de idealizações e construções sociais históricas.

Assim, Capellini (2006) ressalta que diversas e distintas concepções de deficiência influenciaram a forma como as sociedades compreendem, reagem e se posicionam em relação ao acesso à educação por parte das pessoas com deficiência. Suas reflexões estão em consonância com as formulações do sociólogo inglês Stephen J. Ball interpretadas por Mainardes (2006) acerca da utilização dos três contextos principais a serem observados pela análise do Ciclo de Políticas Públicas. Mainardes (2006) ressalta que no contexto de influência deve-se refletir sobre a

concepção da política visando a detecção de movimentações no âmbito dos interesses e convicções ideológicas individuais, enquanto na análise da formulação deve-se atentar para os resultados de disputas e acordos entre grupos distintos considerando-se as diferentes formas em que tal política pode ser manifesta, bem como as distintas características e variações apresentadas conforme o tempo e o local em que é escrita. Definindo o contexto da prática elaborado por Ball, Mainardes (2018, p. 13) observa que:

A análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação (e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são implementadas, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações.

Assim, sob a luz dessa teoria, passamos a conceber as práticas educativas como resultado das múltiplas manifestações culturais e das influências políticas e governamentais que emanam da sociedade. Dentro dessa perspectiva, ao analisarmos a implementação da política pública de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração sob o contexto da prática elaborado por Ball (2005) verificamos haver um descompasso entre as prescrições legais e a realidade da execução da política na escola. Em consonância com tais reflexões, Mantoan (2003) ao descrever a Crise de Paradigma no sistema educacional brasileiro aponta a inclusão como elemento propulsor para as necessárias rupturas estruturais pelas quais o ensino regular precisa passar. Assim como Ball, Paulo Freire (1987) também discute a relação entre cultura, política e prática educacional ao defender que educação é um ato político capaz de transformar a sociedade.

Sobre o papel do docente enquanto agente intermediador no processo de apropriação das políticas públicas educacionais inclusivas, Paulo Freire (1987, p. 55) nos adverte que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

Portanto, é preciso que o reconhecimento das identidades e a quebra das estruturas de poder como forma de resistência à perpetuação da desigualdade no Brasil não fiquem apenas no plano da política. Para tanto, torna-se necessário refletir no papel do professor enquanto agente transformador dos processos pedagógicos.

Desta forma, no presente estudo de caso foram identificados problemas relacionados à falta de conhecimento dos profissionais da instituição sobre as bases teóricas, legislações e princípios que sustentam tal política. Tal desconhecimento teria proporcionado o surgimento de barreiras à aprendizagem no âmbito das adaptações pedagógicas e da elaboração de planejamentos colaborativos. Ao refletirmos sobre as causas desses problemas nos reportamos às reflexões de Tezani (2009, p. 5) quando esta discorre sobre o papel da gestão escolar na promoção da educação inclusiva:

Consideramos que a educação inclusiva necessita proporcionar, em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

Compartilhando dessa visão, constatamos que um dos grandes desafios apontados pela pesquisa está na execução das práticas pedagógicas pelos professores para o planejamento e seleção dos métodos adequados e mais eficientes para a aprendizagem de cada estudante a partir de um contexto inclusivo. Para superar tamanho desafio, conforme observa Tezani (2009), a atuação do gestor escolar é fundamental para a garantia da colaboração entre os profissionais em prol da inclusão.

Ressalta-se ainda a hipótese de que muitos docentes não possuem uma formação adequada para o trabalho com estudantes da EE. A esse respeito, Mantoan (2003, p. 42) observa que “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”

e por esse motivo lembra que não é possível conceber a inclusão educacional como parte do modelo tradicional de educação. Alerta então sobre a necessidade de se propor uma formação profissional diferente da convencional para os docentes envolvidos no atendimento inclusivo dos estudantes da EE.

Tal reflexão nos remeteu à análise dos problemas gerados pela ausência de momentos para que os professores possam debater e se manter informados sobre os assuntos que dizem respeito aos estudantes da EE na instituição em análise. Para o desenvolvimento de tal análise, nos ancoramos em Matos e Mendes (2015, p. 14) quando observam "a escassa interlocução entre os educadores e os profissionais do Núcleo, que pouco comparecem às escolas".

Ao discorrer sobre aspectos característicos da identidade profissional dos docentes que trabalham com a EE, Siems (2008) ressalta que a organização do trabalho docente influencia na forma como são processadas as ações de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Deste modo, Siemes (2008, p. 220) argumenta que:

Em que pesem as consequências decorrentes da inadequação do tempo escolar às necessidades pedagógicas de alunos e professores e da inexistência de condições materiais minimamente desejáveis ao exercício profissional, o fator apontado por todas como o mais impactante na constituição de suas identidades está localizado nas relações de poder estabelecidas em seu ambiente de trabalho. A distribuição de papéis no sistema educacional, em que a um grupo de profissionais é relegada a tarefa de executores de ações sobre as quais eles não detêm o controle do planejamento ou da elaboração teórica e conceitual, acarreta danos graves à manutenção de vínculos desses professores com sua atividade cotidiana [...]

Tal perspectiva encontra consonância com as ideias desenvolvidas por Matos e Mendes (2015) acerca da política de gestão de pessoal e da promoção de melhoria das condições de trabalho enquanto demandas dos professores no domínio da política de inclusão. Ademais, ao refletirmos sobre o que a política pública espera do professor e sobre como a gestão organiza as ações com o intuito de satisfazer tais demandas, consideramos que:

[...] a investigação realizada por Matos (2012), no contexto do Município de Vitória da Conquista, indica que os professores que trabalham junto a alunos com necessidades educacionais especiais apresentam demandas formativas relacionadas ao Conhecimento sobre o aluno, pois precisam obter informações prévias sobre a

condição do aluno público alvo da Educação Especial no início do ano letivo, e Demandas por conhecimentos necessários à prática pedagógica, que dizem respeito às necessidades docentes de construir conhecimentos sobre: as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e suas implicações pedagógicas; processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos; estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos; como ensinar em sala de aula inclusiva; como ensinar alunos com deficiência intelectual. (Matos e Mendes, 2014, p. 48).

Os referidos autores demarcam a recorrência de problemas relacionados à formação dos professores, as dificuldades de convivência com a diversidade e a relação das famílias com as escolas no sistema educacional brasileiro. As descrições e interpretações elencadas acerca da implementação da política de inclusão dos estudantes da EE corroboram com os estudos sobre a ocorrência de problemas nos procedimentos administrativos e pedagógicos colaborativos executados na instituição em análise.

Compreendemos que, embora seja dependente da ação política governamental e da gestão escolar, a qualidade do ensino na perspectiva da educação inclusiva envolve também, em grande medida, o trabalho dos professores regentes de aula em regime de colaboração com os demais profissionais da escola. Por esse motivo, para a harmonização das dinâmicas em torno do trabalho e das ações dos professores como meio de superação das barreiras impostas à inclusão dos estudantes da EE, torna-se necessária a promoção do desenvolvimento profissional no sentido de aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas.

Capellini e Mendes (2007) argumentam ser preciso viabilizar o desenvolvimento profissional dos professores a fim de estimular reflexões críticas sobre os pontos positivos e negativos em suas condutas e trajetórias no trabalho. Ao discorrerem sobre a importância do desenvolvimento profissional docente para a promoção da inclusão nas escolas, Capellini e Mendes (2007), chamam atenção que estudos realizados em outros países estão concluindo que a colaboração entre os professores da Educação Comum e Especial melhora o atendimento aos estudantes da EE.

Dentre as muitas dificuldades dos professores ao lecionarem seus conteúdos nas salas frequentadas por estudantes da EE, Capellini e Mendes (2007, p. 115) ressaltam que “uma das maiores preocupações dos professores nos últimos anos tem sido como ensinar estudantes com deficiências em suas turmas comuns, uma vez que

isso requer reformulação nas práticas pedagógicas tradicionais”. Capellini e Mendes (2007) observam que os professores do ensino comum costumam alegar que em suas formações não receberam nenhum tipo de preparação para o trabalho com os estudantes da EE, além de ressaltarem dificuldades que de fato foram observadas em nossa pesquisa como: salas cheias que dificultam a flexibilidade de horários, problemas para o desenvolvimento de atendimentos individualizados e a falta de planejamento colaborativo das aulas.

Por outro lado, Zanata (2004), nos lembra que na perspectiva do trabalho colaborativo em favor de estudantes da EE:

A inclusão escolar pressupõe, ainda, que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial. Ele deve passar então a atuar num ambiente que busca ser inclusivo e deve adquirir o papel de colaborador do professor do ensino comum.

Temos então que, a política de inclusão educacional nas escolas regulares ajudou a tornar evidente a importância dos professores no processo de ensino e aprendizagem, mas, além disso, revelou a urgência em fazer com que eles se sintam agentes importantes para a efetivação dessa política. Dever-se-ia reconhecer a necessidade de ressignificação de algumas de suas atribuições e atividades diárias, ou seja, embora tenha importância pensar na mudança das estruturas, na organização, na dinâmica do trabalho em equipe e nas formas de aplicação dos métodos pedagógicos, é preciso preocupar-se também em trazer o professor efetivamente para dentro da política.

Ao discorrer sobre a importância da inclusão no âmbito do atendimento educacional, Mantoan (2003, p. 48) nos lembra que “ao denunciar o abismo entre o velho e o novo na educação escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado para nossa infância e juventude estudantil”. Segundo Mantoan (2003), o exercício do trabalho colaborativo e da docência compartilhada exigem uma preparação docente que valoriza o papel referencial do professor em sala de aula, bem como suas experiências pessoais e profissionais.

Entendendo que os docentes necessitam estar em constante formação, ao discorrerem sobre formação continuada utilizando o espaço escolar, Vogt e Morosini (2012, p. 32) ressaltam que:

Este processo de formação continuada no espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, requer ser pensado e planejado com antecedência, na perspectiva de focar quais as metas a serem atingidas. Não se pode esperar colaboração do acaso e do imprevisto, pois isto acaba desqualificando uma formação que deveria estar qualificando.

A formação continuada voltada para a inclusão educacional, sendo ofertada no próprio espaço escolar, apresenta-se para nós como um caminho viável e oportuno a ser trilhado pela Escola Integração, desde que o recebimento dessa constante formação seja agregado a outras iniciativas capazes de proporcionar fluidez nas ações administrativas e pedagógicas, melhorando assim a qualidade do acolhimento, do ensino e do acompanhamento aos estudantes da EE.

Ao analisar possibilidades de promoção da inclusão escolar por vias de um projeto denominado de Docência Compartilhada que foi desenvolvido em escolas municipais de Porto Alegre-RS, Traversini (2015) ressalta a importância da instauração de uma cultura escolar capaz de perceber a inclusão como potência e não como problema, construindo e direcionando as ações pedagógicas de forma coletiva.

Santana e Almeida (2023, p. 70), ao discorrerem sobre perspectivas do ensino colaborativo e da docência compartilhada aplicadas em prol da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ressaltam que no âmbito das interações, “ferramentas de avaliação, compartilhamento de conhecimento, práticas de ensino informais e diversos espaços do cotidiano escolar também podem se tornar espaços de prática”.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que uma ação pedagógica cujo intuito seja promover a inclusão dos estudantes da EE, sobretudo, deve ter como base o trabalho colaborativo pautado pela observância da igualdade entre os professores ao partilharem responsabilidades e decisões.

É preciso considerar que a efetivação da docência compartilhada e do trabalho colaborativo na instituição em análise esbarra em problemas de cunho pedagógicos e administrativos como a falta de recursos humanos, falta de qualificação profissional para o trabalho com os estudantes da EE, desconhecimento das legislações vigentes, necessidade de melhor organização e gestão do tempo escolar.

A análise das mais recentes políticas públicas direcionadas à inclusão dos estudantes da EE nas escolas revela como idealização comum entre elas o objetivo de tornar as instituições educacionais ambientes mais acolhedores e harmônicos.

Considera-se como elemento fundamental para o desenvolvimento eficaz dessas políticas a atuação dos gestores escolares criando e incentivando movimentos inclusivos que tenham como intuito a valorização e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, ao discorrerem sobre o papel da gestão pedagógica em prol do processo de implementação da política de inclusão dos estudantes da EE nas escolas, Vioto e Vitaliano (2019) alertam sobre a necessidade de se promover mudanças estruturais e orgânicas nas instituições educacionais. Para tanto, deve-se priorizar a eliminação dos entraves ao tratamento igualitário, inclusivo e equânime e respeitar os princípios de gestão democrática, envolvendo a comunidade nos assuntos que dizem respeito ao processo de escolarização dos estudantes da EE.

Para haver o contínuo e eficiente desenvolvimento de ações inclusivas, o gestor deve estar pronto para promover a organização e a utilização das estruturas físicas e pedagógicas em prol do fazer pedagógico necessário ao aprendizado dos estudantes da EE. Em seu trabalho sobre gestão educacional inclusiva, Brizolla (2006) infere que a escola pública precisa passar por mudanças para que a inclusão educacional possa ocorrer em plenitude. Brizolla (2006) observa ainda que a participação dos agentes educacionais envolvidos no processo de inclusão deve ser provocada pelo gestor. Para tanto, cabe a esse exercer uma administração participativa e agindo em conformidade com as legislações, utilizar os procedimentos administrativos em benefício do pedagógico.

Portanto, a gestão educacional inclusiva deve ser exercida mediante a observância dos preceitos de gestão democrática e do respeito às diferenças, promovendo a elaboração de projetos educacionais que sejam resultados do diálogo com a comunidade escolar. Dentro dessa perspectiva, Vioto; Vitaliano (2019, p. 53) ressaltam ainda que:

Para Tezani (2010), a criação de um ambiente escolar adequado à aprendizagem exige, por parte da gestão pedagógica, um trabalho participativo, no qual planejamentos e implementação de estratégias sejam estruturados e desenvolvidos com a participação de todos os envolvidos no processo, com a necessidade da construção de uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular a preparação da comunidade escolar, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo, com possibilidades de desenvolvimento de trabalho cooperativo e socialização de saberes.

Desta forma, a gestão educacional inclusiva precisa ser entendida pelos profissionais da educação atuantes nas instituições públicas de ensino, como um processo coletivo que deve ser desenvolvido em prol do planejamento de ações administrativas e pedagógicas organizadas em torno das múltiplas relações interpessoais que se constituem no espaço escolar. Todo esse processo deve ser construído mediante a observância dos princípios de gestão democrática traduzidos no PPP, que em sua essência, deve valorizar potencialidades e respeitar as limitações de todos os estudantes sem qualquer distinção. O PPP é um ponto de referência que auxilia na definição das práticas escolares, orienta a operacionalização do currículo, atividades educativas, as formas de execução e finalidades. É um recurso que promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2003).

A respeito da importância de olhar para o PPP para que através dele se crie possibilidades de adequações curriculares no sentido de viabilizar o planejamento de ações pedagógicas mais inclusivas aos estudantes da EE, Campos (2016, p. 110) analisando seu estudo de caso argumenta que:

Consideramos que adequações na proposta curricular são muito importantes para a remoção das barreiras e que estas devem ter como referência o currículo do ano em que os alunos estão matriculados. Mas nem sempre parece simples que estas sejam realizadas. [...] A falta de conhecimento sobre o que é e como deve ser feita a adequação curricular, faz com que ocorram dificuldades na viabilização da proposta, ofertando para os alunos com deficiência intelectual atividades de anos anteriores, sem relação com o que é trabalhado para o restante da turma.

Como tentativa de mitigar a ocorrência de tais entraves, o PDI e o PAEE também podem ser considerados potentes instrumentos, desde que alimentados adequadamente com o plano de aulas e atividades e informações sobre o estudante da EE. Para que isso ocorra, a gestão pedagógica deve exercer o fundamental papel de atuar de forma constante e sincronizada na mobilização de sua equipe pedagógica em torno dessa tarefa. De acordo com Hudson (2020, p. 114):

Diretores, apesar de incentivados a participar da construção do PDI pela cartilha orientadora do estado de Minas, não costumam assumir essa função, que, em princípio, fica mais a cargo do professor de apoio e do regente. Ao mesmo tempo, o diretor deve ouvir os professores e familiares durante a utilização do instrumento, seja em reuniões formais, seja em momentos informais, o que o autoriza a responder a pesquisa.

As dificuldades de construção e acompanhamento coletivo do PDI articulado ao PAEE; a falta de interlocução e compartilhamento de informações entre os docentes, equipe gestora e familiares dos estudantes e a insegurança dos docentes quanto a formação para o trabalho com a EE, são fragilidades que identificamos em nossa pesquisa e que precisariam ser enfrentadas sob liderança da equipe gestora.

No entanto, cabe ressaltar que a soma de todos os obstáculos impostos à inclusão de estudantes da EE verificados neste estudo transcende os muros da instituição analisada. Percebemos serem inúmeras as limitações das políticas públicas pretensamente voltadas para a inclusão educacional. Tais limitações tornam-se cada vez mais notórias, ao mesmo tempo em que o termo “inclusão” passa a ser, com cada vez mais frequência, utilizado como projetos de governos e não como políticas de Estado, quando as pretensões de autopromoção e os interesses pessoais passam a influenciar diretamente as decisões políticas e quando a força e os interesses do capital perpassam as necessidades da sociedade assumindo o lugar de quem realmente deve se apropriar das políticas públicas.

Nas seções a seguir, apresenta-se uma discussão sobre o trabalho colaborativo para se pensar os elementos do planejamento escolar para a EE, a metodologia de pesquisa utilizada, bem como a descrição dos instrumentos de pesquisa e seus elementos mobilizadores.

3.1.1 O trabalho colaborativo entre os agentes educacionais e as ações de planejamento

Partindo da premissa de que os planejamentos devem ser pensados de forma colaborativa e ampla, refletimos sobre a necessidade de criação de espaços para as trocas de conhecimentos e experiências entre os docentes, a fim de oportunizar a complementação e a suplementação dos saberes trabalhados com as classes.

[...] ressalta-se que a comunicação interpessoal, a organização da sala de aula, a leitura, discussão, modificações e elaboração do currículo, o planejamento de aula cotidianamente, bem como sua forma de aplicabilidade, constituem-se como elementos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Michelluzzi et al. (2022, p. 330)

Para, Michelluzzi et al. (2022, p. 325) “um dos pontos essenciais para o trabalho colaborativo, em especial relacionado à Educação Especial, é realizar um planejamento educacional articulado, o qual, de forma alguma, resume-se ao preenchimento de determinadas planilhas ou documentos”. Ao versar sobre os desafios do planejamento pedagógico colaborativo Aragão (2024, p.34) ressalta que:

[...] o planejamento, bem como o consequente plano de ensino, se atesta nas relações que o professor tem com o processo educacional, os objetivos que se propõe, a partir do contexto que está inserido, e das perspectivas que se colocam para a formação do aluno. Para isto deve se valer dos meios que estão postos a seu alcance considerando sua vivência, os demais profissionais, o sistema educacional propriamente dito, o aluno como elemento maior e de fator fundamental, mas, preponderantemente, sua formação. Não evoluirá, em aspectos necessários, o conjunto de ferramentas técnicas e pessoais que o docente traga se não houve uma contínua formação pedagógica.

De acordo com Aragão (2024), a educação é uma estrutura dinâmica e funcional que se mantém em contínua evolução. Por esse motivo, a formação do professor não deve ficar restrita à sua trajetória acadêmica. Segundo Michelluzzi et al. (2022), os professores precisam possuir conhecimentos e habilidades que lhes permitam ter possibilidades efetivas de construir um planejamento em conjunto, não só entre si, mas com a comunidade, e quanto mais heterogêneos forem os estudantes, mais fundamental é a definição das escolhas e objetivos educacionais, bem como as bases teóricas e metodológicas que as sustentam. Dentro dessa perspectiva, Gomes e Rocha (2021, p.284 apud Aragão, 2024, p. 40) destacam que, “torna-se essencial que haja uma adequada formação continuada, num necessário aprofundamento por parte dos professores, que supram as lacunas na formação inicial [...]”

É preciso explorar novas estratégias e experimentar formas específicas de intervenção diante das distintas demandas dos estudantes da EE. De acordo com Gonçalves (2024), os documentos legais passaram a assegurar a garantia das adaptações curriculares capazes de viabilizar o acesso à aprendizagem dos estudantes da EE. Esse fato, tem exigindo que escolas e profissionais se mantenham atualizados em relação às perspectivas de planejamento individualizado, no caso de Minas Gerais temos o PDI e o PAEE, enquanto importantes instrumentos apropriados para a elaboração, registro e controle das atividades e ações pedagógicas adaptadas para os estudantes da EE.

Tais adaptações devem ser pautadas pela contemplação das especificidades de cada estudante. Para tanto, é preciso se atentar para as ações de registro de características individuais em meio ao processo de ensino aprendizagem. A esse respeito, Gonçalves (2024, p. 75) observa que:

O plano individualizado começa a ser construído no momento em que o estudante é matriculado. No ato da matrícula a secretaria da escola precisa solicitar à família todos os laudos, relatórios e documentos que fazem parte da história do estudante, realizar cópia desses materiais e mantê-los devidamente arquivados na pasta individual do estudante. É neste momento também que a secretaria deve realizar o cadastro deste estudante no CENSO escolar, com o objetivo de demonstrar, através de números, que estes estudantes estão sendo matriculados no sistema regular de ensino.

Um dos primeiros passos para construir o PEI do seu aluno é ler todos os laudos, avaliações relatórios, tudo o que a família trouxe e compõem sua vida escolar. Em alguns casos, também pode ser solicitado o envio destes documentos para a escola anterior ou mesmo agendar uma reunião com a professora ou com os professores de onde ele frequentou para saber mais a respeito do seu desenvolvimento escolar e tomar conhecimento de tudo o que já foi realizado e exitoso com ele (a).

Posteriormente devem ser aplicadas avaliações pedagógicas com o intuito de analisar suas condições cognitivas e em seguida agendar uma reunião com sua família com vistas a demonstrar uma atitude de acolhimento e interesse sobre a história de vida e trajetória acadêmica do estudante. Em suma, o planejamento individualizado é um instrumento fundamental que auxilia e possibilita aos docentes um acompanhamento mais próximo do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE. Dentro desse processo, o docente identifica as dificuldades de seus estudantes e formula adaptações nos materiais que serão utilizados durante as aulas. Através do planejamento individualizado realizam-se as devidas adequações nos métodos de ensino e avaliação.

Diante de tais problemas, ressalta-se a importância do planejamento escolar “enquanto processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. (Libâneo, 2008, p. 246). No entanto, para o desenvolvimento das ações de planejamento escolar deve se levar em conta que a atuação dos docentes não está restrita às salas de aula. Ao versar sobre a importância da gestão para o desenvolvimento da cultura organizacional nas instituições de ensino, Libâneo (2015b, p. 11) destaca que:

[...] a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns, elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2008), não é possível exercer a docência mantendo-se alheio às exigências sociais e experiências de vida dos estudantes. Os docentes precisam agir conscientemente atuando coletivamente no planejamento de ações pedagógicas que tenham como objetivo a promoção da justiça social e por isso, o planejamento escolar deve ser compreendido como o resultado de atuações conscientes, críticas e sistemáticas, centradas na aprendizagem dos estudantes.

A escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. (Libâneo, 2015b, p. 16)

As ações colaborativas voltadas para a construção e execução de planejamentos escolares inclusivos tem potencial para impactarem positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da EE. Segundo Marinho et al. (2024) através do planejamento escolar, pode-se estruturar ações pedagógicas em prol da inserção e do envolvimento contínuo desses estudantes em diferentes contextos educacionais. Segundo Gonçalves (2024), acerca da avaliação dos estudantes da EE é preciso considerar que:

Para atender as especificidades dos alunos PAEE em relação à avaliação, você pode alterar os instrumentos padrões utilizados, como, por exemplo, possibilitar que um aluno cego faça a prova em braile ou oralmente, elaborar provas mais objetivas e com menor número de questões para estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista e Dislexia, dar espaço para um estudante superdotado expressar sua opinião ou crítica sobre um tema do seu interesse, entre outros. Avaliar diversos estudantes utilizando a mesma métrica é uma forma muito injusta de medição de conhecimentos sobre um tema, já que dessa forma não são respeitadas as habilidades e limitações de cada um. Além disso, a avaliação não deve ser um momento pontual em que você avalia tudo o que foi trabalhado em determinado período.

Dentro de tal perspectiva, consideram-se planejamentos inclusivos pautados na experiência colaborativa, ou seja, na discussão e ampliação dos pressupostos do fazer docente possibilitando adaptações e avaliações pedagógicas coletivas capazes de contemplar às necessidades específicas dos estudantes da EE tornando acessível a eles todo o processo de ensino e aprendizagem.

Na seção a seguir, apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada, bem como a descrição dos instrumentos de pesquisa e seus elementos mobilizadores.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DE PESQUISA

Com o intuito de discorrer sobre a inclusão dos estudantes da EE a partir de um estudo de caso sobre planejamento escolar na Escola Integração, nessa pesquisa de cunho qualitativo optou-se pela exposição de um trabalho em que se apresenta o objeto, descrevem-se as evidências, analisa-se os dados e propõe-se intervenção para os problemas levantados. Segundo Oliveira (2008), o posicionamento metodológico qualitativo diz respeito ao estudo do homem enquanto sujeito ativo de sua própria história, sendo, portanto, aqueles que se dedicam à aplicação dos métodos qualitativos denominados de interpretacionistas.

Diante de tal perspectiva, o pesquisador se posiciona para observar e interpretar as interações da vida humana, podendo lançar mão de dois procedimentos como método: a etnografia e o estudo de caso. Nessa pesquisa foi utilizado o estudo de caso por se tratar de um trabalho cujo intuito é analisar uma temática em particular que segundo Lüdke e André (1986) deve ser bem delimitada e definida, além de apresentar características como:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke; André, 1986, apud Oliveira, 2008, p. 5).

Segundo Oliveira (2008), no estudo de caso é preciso que o pesquisador colecionasse dados obtidos a partir de fontes distintas e em diferentes momentos da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Educação Básica de Minas Gerais optou-se pelo foco a partir da observação de experiências da instituição no âmbito do proceder pedagógico para o planejamento escolar em duas etapas de pesquisa, conforme detalhamos nas seções seguintes.

3.2.1 Primeira Etapa da pesquisa

Na primeira etapa direcionamos nosso trabalho para a interpretação das legislações que regem a inclusão dos estudantes da EE e na leitura de referenciais teóricos que explicam a gestão do planejamento colaborativo pedagógico em prol da inclusão de estudantes da EE. Foram também realizadas investigações em documentos gerados pela escola como o PDI¹⁹ e o PPP no intuito de obter compreensões acerca dos procedimentos administrativos e pedagógicos que envolvem o atendimento aos estudantes da EE na Escola Integração.

No intuito de obtermos informações acerca dos processos que envolvem a execução das recomendações prescritas nos textos oficiais por profissionais da educação da instituição em análise, posteriormente, confrontamos as referidas prescrições legais com as percepções dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE. A esse respeito, Oliveira (2008, p. 6) ressalta que:

Dessa forma, numa situação de pesquisa escolar, o investigador terá que observar momentos de aula, de reuniões, de merendas, de entrada e saída dos alunos, bem como coletar dados do começo ao fim do semestre/ano letivo. Deverá também escutar os professores, os pais, os alunos, os funcionários em geral para, em seguida, começar a fazer seus questionamentos, cruzando as informações oriundas dessas fontes.

¹⁹Para entendermos a natureza dos princípios teóricos e legais que regem e definem o PDI enquanto documento para o planejamento escolar realizamos pesquisas nas seguintes bases de dados: *Catálogo de Teses e Dissertações* Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, Google Acadêmico Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/> >

Percebendo a necessidade de adensamento das evidências, aplicamos um questionário aos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE na instituição, cujos dados serão analisados de forma detalhada na próxima seção. A partir da análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa foram identificados possíveis obstáculos e potencialidades do processo de implementação da política de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração.

3.2.2 Segunda Etapa da pesquisa

A partir dos dados gerados pela primeira etapa de pesquisa elaboramos um questionário com base nas evidências do caso considerando as possibilidades advindas das políticas públicas e o modo como a escola vem se apropriando desta, bem como os desafios à garantia da qualidade e da equidade, com vistas a fundamentar o Plano de Ação.

O questionário está estruturado em quatro blocos temáticos contendo respectivamente: 7 questões relativas a perfil profissional; 21 questões relacionadas à apropriação da política pública de inclusão e planejamento escolar, 17 relacionadas a conhecimentos sobre o preenchimento do PDI e 17 sobre às atribuições funcionais no âmbito do atendimento inclusivo. Em seus ritos iniciais, o primeiro bloco do questionário traz perguntas para identificação do perfil do participante e se houve participação destes em reuniões sobre EE. Caso a resposta tenha sido afirmativa, quais os temas tratados nessas reuniões.

O segundo e o terceiro bloco são compostos por assertivas que apresentam cinco alternativas expostas conforme a Escala de Likert, em que os participantes apontam seu Nível de Concordância (NC) com a devida afirmação. Os NC foram divididos e classificados em discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e não se aplica e utilizados como parâmetros de comparação para a análise das percepções dos profissionais da instituição acerca da inclusão dos estudantes da EE. Posteriormente, os dados obtidos nos referidos blocos foram organizados e interpretados a partir de duas categorias de análise de conteúdo²⁰.

²⁰Segundo Moraes (1999, p. 2), “A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

No quarto bloco de assertivas foi solicitado que os participantes apontassem quais profissionais deveriam ser incumbidos das atribuições citadas em cada assertiva. Sendo analisado em separado, seus resultados não foram utilizados por apontarem perspectivas que se distanciam do objetivo desta pesquisa.

O referido questionário foi entregue aos profissionais que atuam no atendimento educacional da Escola Integração presentes na reunião de módulo II realizada no dia 16 de dezembro de 2023. A escolha dessa data foi estratégica no sentido de podermos contar com a participação de todos os docentes lotados na escola analisada, uma vez que a participação em Módulo II dedicado a reunião de caráter coletivo conforme previsto na resolução SEEMG nº 4.968/2024 é obrigatória.

De acordo com o preenchimento do campo que especifica o cargo que o participante ocupa na instituição e a devolução nos respectivos envelopes identificamos que 30 dos respondentes são professores que atuam nos últimos anos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; 07 são professoras que atuam somente nos primeiros anos do ensino fundamental; 06 são professores de AEE sendo que 01 desses é professor da sala de recursos AEE; 01 é supervisor especialista em educação e 01 é o diretor da escola.

No momento da aplicação dos questionários os participantes estavam separados em 4 salas, sendo uma das salas composta pelos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e as demais organizadas por turno em que leciona cada professor, (manhã, tarde ou noite). Os questionários haviam sido previamente separados em envelopes identificados com as seguintes informações: identificação da sala e quantidade de participantes.

Antes de dar início a distribuição do questionário em cada sala, me identifiquei como pesquisador da UFJF e realizei uma breve explicação sobre o que se trata a pesquisa, enfatizando a importância da participação de todos. A aplicação dos questionários teve início às 9:00 horas e às 9:35 o primeiro questionário foi devolvido e às 10:15 o último. Nenhum dos presentes se negou a receber e a responder o questionário, muitos até se mostraram receptivos e empolgados por participarem da pesquisa.

Com o intuito de interpretar sistematicamente em caráter qualitativo o significado dos NC obtidos em cada assertiva respondida pelos participantes, buscamos captar a percepção geral destes profissionais acerca da política de inclusão educacional e sobre o planejamento escolar. Para tanto, nos ancoramos na

metodologia de Análise de Conteúdo. Para Bardin (2015), a Análise de Conteúdo deve seguir rigorosamente as fases definidas por ela como: pré-análise, exploração do material/Caracterização e tratamento dos resultados, tendo como principal objetivo a análise sistemática dos relatos ou percepções após a aplicação de um instrumento.

Ao discorrer sobre Análise de Conteúdo, Moraes (1999, p. 2), observa que:

[...] essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Temos claro que o principal objetivo para a análise do conteúdo obtido com a aplicação do questionário aplicado aos profissionais da instituição é identificar a percepção geral que esses têm sobre a referida política, bem como captar informações que permitam compreender as experiências vivenciadas por eles em torno do planejamento escolar. Para tanto, alocamos as assertivas entre duas categorias de análise: I) discussões/debates e reflexões sobre políticas e legislações no âmbito do planejamento colaborativo para a inclusão educacional; II) uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas. Segundo Moraes (1999, p 6) “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

Com o intuito de sistematizar o processo de alocação das assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar, elaboramos o Quadro 2 classificando-as em função de suas respectivas categorias de análise e princípios norteadores.

Quadro 2 - Categorização das assertivas sobre Políticas Públicas
(continua)

Assertivas	Princípio Norteador	Categoria
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11;13; 14;19; 20;21	Vogt e Morosini (2012, p. 25) interpretaram que: “O espaço escolar é rico para a formação continuada acontecer de maneira efetiva. É o locus de todas as subjetividades. A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um espaço possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer	Debates, Discussões e reflexões sobre políticas e legislações no âmbito do planejamento colaborativo.

Quadro 2 - Categorização das assertivas sobre Políticas Públicas
(conclusão)

Assertivas	Princípio Norteador	Categoria
	do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, estará capacitando seus docentes e a própria instituição como um todo.”	
12,15;16; 17; 18	Zanata (2004, p. 42) adverte que: para que a construção do currículo cumpra seu objetivo é preciso haver uma adequada seleção e uso acertado das melhores estratégias didáticas. Para alcançar as metas pretendidas é fundamental haver uma estreita colaboração entre a elaboração do currículo e a escolha de estratégias de ensino.	Uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tal organização nos permitiu impor como critério para a análise e interpretação dos NC a compatibilidade de cada assertiva com os princípios norteadores que constituem e fundamentam as categorias de análise. Para a análise de conteúdo do bloco sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar alocamos na Categoria Debates/Discussões e reflexões no âmbito do planejamento colaborativo, assertivas relacionadas a realização de reuniões para tratamento e ciência sobre as Legislações que regem o atendimento educacional inclusivo aos estudantes da EE. As assertivas dessa categoria têm em comum o intuito de se obter a percepção dos profissionais sobre como estão ocorrendo as trocas de conhecimentos, ideias e informações entre eles acerca de assuntos pertinentes às políticas de inclusão educacional dos estudantes da EE.

Na Categoria uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas elencamos as assertivas que dizem respeito a ciência dos profissionais acerca das contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a construção dos planejamentos educacionais voltados para a inclusão de estudantes da EE. Em sua natureza, as assertivas que compõem essa categoria têm em comum o objetivo de extrair a percepção dos participantes da pesquisa acerca de seus conhecimentos sobre BNCC,

CRMG e como é praticada a elaboração coletiva de planejamentos mais inclusivos e pautados nos princípios de qualidade educacional estabelecidos por esses instrumentos.

De igual forma, para a análise sistemática dos dados obtidos no bloco sobre PDI, categorizamos suas assertivas conforme sintetizamos no Quadro 3:

Quadro 3 - Categorização das assertivas sobre PDI

(continua)

Assertivas	Princípio Norteador	Categoria
2; 3; 7; 10; 11; 17	Como ação inicial, recomendamos a realização de reuniões com todos os professores sob sua supervisão para leitura e discussão coletiva destas orientações, favorecendo a reflexão acerca da importância da construção do PDI como instrumento fundamental para a inclusão do/da estudante com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no cotidiano da escola, como sujeito de direito e possibilitando-lhe seu pleno desenvolvimento. Nestas oportunidades deve-se também, oferecer momentos em que os professores pensem e elaborem formas de avaliar os aspectos mínimos necessários, explicitados nesta orientação, bem como definição de cronograma de aplicação destas atividades, análise dos resultados e planejamentos da ação pedagógica. (Minas Gerais, 2018, p. 7)	Debates, Discussões e reflexões sobre políticas e legislações no âmbito do planejamento colaborativo.
1; 4; 5; 6; 8; 9; 12; 13; 14;15; 16	Segundo Costa (2016, p. 33) “[...] a elaboração do PEI exige uma avaliação pedagógica detalhada do aluno, norteada pela prática colaborativa. Uma equipe multidisciplinar, composta por: professores, profissionais e pais; utiliza-se de instrumentos, observações diretas e laudos de especialistas para compor coletivamente um parecer pedagógico do nível de desenvolvimento atual do aluno. As informações advindas desta avaliação conduzirão a equipe para a formação do plano do aluno. Este planejamento será composto basicamente de metas anuais, estratégias, prazos e formas de avaliação do desempenho do aluno em cada objetivo. Estas metas estarão em consonância com os dados levantados da avaliação pedagógica inicial, que poderão contemplar várias áreas do desenvolvimento do aluno: afetiva, social,	Uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas.

Quadro 3 – Categorização das assertivas sobre PDI

(conclusão)

Assertivas	Princípio Norteador	Categoria
	cognitiva, motora, cuidados de vida diária, etc. Também deverão ser metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporais. O plano integral deverá ser reavaliado com frequência, podendo ser anualmente, e precisa ser monitorado processualmente por toda a equipe. A participação dos pais na avaliação, na escrita do PEI e no seu monitoramento é essencial.”	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para a análise de conteúdo do bloco sobre PDI foram alocadas na Categoria Debates/Discussões e reflexões no âmbito do planejamento colaborativo assertivas relacionadas a realização de Debates e reuniões para compartilhamento de informações constantes nos PDI de estudantes da EE e sobre a formação docente para a EE. Essas assertivas foram elaboradas visando compreender se a instituição tem reservado momentos para o planejamento colaborativo de aulas inclusivas através do PDI, além de obter dados que permitam captar a percepção dos participantes acerca da preparação para o trabalho com esse instrumento.

Na Categoria uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas inserimos as assertivas que dizem respeito a utilização do PDI na instituição. As assertivas integrantes dessa categoria foram formuladas com a intenção de obter dados que permitam interpretar o conhecimento dos participantes sobre a legislação que rege a utilização do PDI, bem como sua importância, atribuições e responsabilidades de preenchimento.

Com o intuito de sintetizar o processo de categorização das assertivas, elaboramos os dois quadros acima, compostos por três colunas em que foram dispostas as numerações que identificam cada uma delas, o conceito norteador e a categoria a qual a assertiva pertence. A partir da categorização dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa realizamos o tratamento destes dados tendo como suporte a leitura de produções científicas relacionadas às temáticas que emergiram durante a interpretação das percepções dos participantes.

As respostas obtidas após a análise dos documentos e legislações investigados na primeira fase da pesquisa ratificam hipóteses inicialmente levantadas

acerca das fragilidades do atendimento inclusivo aos estudantes da EE na Escola Integração. Na próxima seção, analisamos os dados do questionário aplicado aos profissionais da Escola Integração na segunda fase da pesquisa.

3.3 ANÁLISES DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Na primeira fase da pesquisa de campo foram coletadas evidências que permitiram constatar a existência de barreiras que se impõem a aprendizagem dos estudantes da EE na Escola Integração. Santos (2019), ao considerar necessário o estímulo ao desenvolvimento funcional e à aprendizagem dos estudantes da EE, ressalta que “planejamento nesta modalidade de ensino consiste em organizar e pensar as atividades e intervenções realizadas para que criem possibilidades ao desenvolvimento e potencialização das necessidades específicas desse alunado”. (Santos, 2019, p. 111)

Após a análise do PPP e dos PDI gerados entre 2020 e 2023 na instituição, foram identificados pontos críticos capazes de dificultar ou comprometer o desenvolvimento do trabalho colaborativo voltado para a construção de planejamentos pedagógicos inclusivos. Michelluzzi et al. (2022) ao discorrerem acerca das práticas pedagógicas colaborativas no planejamento escolar para o atendimento aos estudantes da EE ressaltam a importância de que o diálogo entre os docentes não seja apenas pautado nas dificuldades dos estudantes, mas também na troca de informações acerca dos avanços alcançados por estudante.

Embora a Escola Integração tenha previsto em seu PPP o empenho conjunto de toda equipe pedagógica no sentido de planejar ações pedagógicas inclusivas tendo como amparo o instrumento PDI conforme previsto na Resolução SEE nº 4.256/2020, a checagem desse documento revelou a utilização de documento padrão diferente do previsto pela legislação supracitada, a existência de lacunas na identificação dos estudantes e dos docentes sugerindo a falta de articulação interdisciplinar, ausência de registro do planejamento das ações pedagógicas previstas e realizadas com os estudantes da EE e ausência de registros realizados por docentes de disciplinas diferentes de Matemática e Língua portuguesa.

Buscando obter respostas para as indagações levantadas acerca da participação da equipe de docentes da Escola Integração no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE, realizamos a aplicação de um questionário aos

profissionais da Escola Integração. Tendo em vista o devido mapeamento das dissonâncias e consensos no âmbito do planejamento de ações pedagógicas inclusivas utilizamos um modelo de questionário impresso contendo em suas partes iniciais os esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa e da relevância da participação dos profissionais envolvidos.

Prosseguindo com a análise do questionário, para melhor compreensão acerca dos profissionais que responderam aos blocos de assertivas, na próxima subseção estruturamos os dados de perfil dos respondentes.

3.3.1 Dados de perfil dos respondentes

No primeiro bloco do questionário foram elencadas perguntas cujo objetivo era identificar o perfil do participante. Os participantes preencheram os campos informando seus nomes, nome da graduação e Pós-Graduação cursada, tempo de trabalho na educação e na escola, tipo de vínculo com o Estado de Minas Gerais, a escolaridade a que lecionam atualmente, se já participaram ou não de reuniões sobre EE e se sim quais os temas tratados nessas reuniões. No Quadro 4 elencamos os dados de perfil dos profissionais que participaram da pesquisa, numerados de 1 a 45 para preservação do anonimato destes.

Quadro 4 - Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
1	Administração	Psicopedagogia	26 anos	1 ano	Contrato	Ensino Médio	Não	-
2	Não informado	Não	17 anos	3 anos	Contrato	Ensino Médio	Não	-
3	Letras e Direito	Inspeção Escolar	3 anos	1 ano	Contrato	Últimos anos Ens.Fund. Ens. Médio	Não	-
4	Filosofia	Não	10 anos	1 ano	Contrato	Ensino Médio	Sim	Inclusão Escolar
5	Não informado	Met. Matemática	31 anos	20 anos	Contrato	Últimos anos Ens. Fund.al. Ens. Médio	Sim	Inclusão Escolar
6	Lic. Matemática	Não	13 anos	1 ano	Contrato	Ensino Médio	Não	-
7	História	Não	1 ano	7 meses	Contrato	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-
8	Letras	Literatura Portuguesa	24 anos	1 ano	Contrato	Últimos anos Fundamental. Ens. Médio	Não	-
9	Licenciatura não inf.	Não	35 anos	1 ano	Contrato	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
10	Letras	Não	30 anos	3 anos	Contrato	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
11	Letras	Psicopedagogia	15 anos	2 anos	Contrato	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-
12	Pedagogia e Letras	Tradução e Interprete	2 anos	2 anos	Contrato	Ensino Médio	Sim	Inclusão-discussões específicos
13	Pedagogia	Ed. Inclusiva	28 anos	13 anos	Contrato	Ensino Médio	Não	-
14	Filosofia	Ciências da Religião	18 anos	1 ano	Contrato	Últimos anos do Ens. Fund	Não	-
15	Pedagogia e Letras	Tradução e Interprete	8 anos	2 anos	Contrato	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-
16	Artes Visuais e Matemática	Arquitetura	9 anos	3 anos	Contrato	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
17	Licenciatura em História	Met. Ens. Filosofia	4 anos	4 meses	Efetivo	Últimos anos do Ens. Fundamental	Sim	discussões específicas

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
18	Pedagogia e Ed .Inclusiva	Ed. Inclusiva	12 anos	10 meses	Contrato	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-
19	Licenciatura em Matemática	Inspeção Escolar	20 anos	10 anos	Efetivo	Direção-Ensino Médio	Sim	Planejamento - elaboração documentos
20	Geografia	Ens.de Geografia	17 anos	1 ano	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
21	Geografia-Filosofia	Inclusão- Psicopedagogia	14 anos	3 anos	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
22	Licenciatura não inf.	Ed. Física	46 anos	2 anos	Efetivo	Ensino Médio	Não	-
23	Geografia	Novas Tec. Educação	22 anos	18 anos	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
24	Ed. Física	Ed. Física	13 anos	5 anos	Efetivo	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
25	Ciências Biológicas	Biologia	25 anos	18 anos	Efetivo	Últimos anos do Ens. Fundamental	Não	-
26	Ed. Física e Pedagogia	Educação e Tecnologia	32 anos	10 meses	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Não	-
27	Licenciatura em História	Não	10 anos	6 meses	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Sim	Inclusão-discussões específicas-planejamento
28	Fonoaudiologia e Biologia	Educação Especial	13 anos	6 anos	Efetivo	Últimos anos Ens. Fundamental. Ens. Médio	Sim	Inclusão-elaboração documentos
29	Letras	Não	11 anos	6 anos	Efetivo	Ensino Médio	Sim	Inclusão-Resoluções e Normativas-Planejamento
30	Letras	Sim várias	21 anos	2 anos	Efetivo	Ensino Médio	Não	-

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
31	Química	Didática e Docência	12 anos	6 anos	Efetivo	Ensino Médio	Não	-
32	Pedagogia	Educação Especial	7 anos	1 ano	Contrato	Professora AEE - Apoio	Não	-
33	Pedagogia	Educação Inclusiva	7 anos	8 meses	Contrato	Professora AEE – Apoio – Ens. Médio	Não	-
34	Pedagogia	Educação Inclusiva	8 anos	4 meses	Contrato	Professora AEE Apoio-Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
35	Letras - Libras	Não	7 anos	1 ano	Contrato	Professora AEE-Apoio. Últimos Anos Ens. Fundamental	Não	-
36	Pedagogia	Alfabetização Inclusão	13 anos	8 meses	Contrato	Professora AEE - Apoio	Não	-
37	Pedagogia e Ed. Inclusiva	Educação Inclusiva	20 anos	6 anos	Contrato	Professora AEE	Não	-

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(continua)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
38	Pedagogia	Educação Inclusiva	20 anos	10 anos	Não informado	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
39	Letras	Humanas	12 anos	12 anos	Não informado	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
40	Pedagogia	Gestão da Educação	14 anos	7 anos	Efetivo	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
41	Pedagogia	Psicopedagogia -inclusão	15 anos	10 anos	Não informado	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
42	Normal Superior	Psicopedagogia	30 anos	30 anos	Efetivo	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
43	Pedagogia	Ed. Técnica	21 anos	1 ano	Contrato	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-

Quadro 4 – Dados de perfil dos respondentes

(conclusão)

Participante	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de trabalho na educação	Tempo de Trabalho na escola	Tipo de vínculo na escola	Escolaridade a que leciona	Participação em reuniões sobre EE	Temas Tratados em reuniões sobre EE
44	Pedagogia	Alfabetização Letramento	10 anos	7 anos	Efetivo	Primeiros anos do Ens. Fundamental	Não	-
45	Não informado	Não	6 anos	1 ano	Contrato	Supervisão-Últimos anos Fundamental	Não	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Inicialmente destacamos que a análise dos dados coletados identificou como característica comum a todos os participantes a formação superior. Dos 45 participantes, apenas 10 não são pós-graduados.

Dentre os 35 profissionais que declararam ter feito pós-graduação, apenas 2 dos participantes não fizeram cursos na área da educação. Uma observação relevante foi o fato de que 9 profissionais declararam possuir pós-graduação em Inclusão, 2 em EE e 2 de intérpretes. Tais dados demonstram que embora todos os 45 participantes da pesquisa estejam diretamente envolvidos com o atendimento aos estudantes da EE, apenas uma pequena parte desses profissionais passou por uma formação acadêmica voltada exclusivamente para esse fim.

Ademais, de acordo com Martins e Chacon (2019) embora a formação continuada de professores seja imprescindível para a melhoria do atendimento educacional aos estudantes da EE, a insegurança do professor quanto a possuir as competências necessárias para tal papel, “pode apresentar barreiras atitudinais impeditivas para o trabalho colaborativo com o professor especialista, bem como atribuir pouca funcionalidade aos recursos materiais disponíveis, além do sentimento de frustração que pode desenvolver.” (Martins; Chacon, 2019, p. 4). Para os autores, “a formação pode aumentar os níveis de autoeficácia docente e que tal probabilidade é ampliada na medida em que há articulação entre teoria e prática. No entanto, quando a prática não resulta em sucesso, pode abalar a autoeficácia”. (Martins; Chacon 2019, p. 20).

Os dados coletados em nossa pesquisa mostram ainda que entre os 45 participantes 16 possuem tempo de experiência na educação igual ou superior a 20 anos, 18 possuem de 10 a 19 anos de experiência, 7 possuem de 5 a 9 anos de experiência e apenas 4 possuem de 1 a 4 anos de experiência de trabalho com educação. O tempo médio de experiência dos 45 profissionais participantes da pesquisa é de 16 anos atuando na educação.

Quanto ao tempo de trabalho na Escola Integração, 6 participantes da pesquisa se encontram lotados a mais de 10 anos na instituição, 9 participantes possuem de 6 a 10 anos de lotação na escola, 5 participantes estão de 3 a 5 anos na escola e 25 participantes estão a menos de 3 anos lotados na escola. Tais dados expõem um contexto em que a amostra possui um relevante tempo médio de experiência de trabalho com educação e um significativo tempo de permanência e vínculo com a escola. Cabe ressaltar que esse tempo de experiência e o vínculo nem

sempre se refletem em dedicação exclusiva à escola em análise. Os dados de nossa pesquisa apontaram que 26 dos participantes trabalham em regime de contrato, o que indica uma realidade instável e de incertezas, afetando negativamente o desenvolvimento de planejamentos pedagógicos capazes de atender as demandas da EE, não só durante o ano letivo como também a médio e longo prazo. A esse respeito, Seki argumenta que

[...] essa dinâmica oscilatória – na qual os professores não sabem se trabalharão, em qual rede trabalharão no próximo período ou, ainda, se serão obrigados a combinar seu trabalho nas escolas públicas com outros – gera maior instabilidade na categoria, tornando-se terreno fértil para o avanço de sua despolitização. (Seki et al., 2017, p. 953)

Ao pesquisarem sobre a contratação de professores (as) em Minas Gerais, Braga et al. (2024) chegaram à conclusão de que o Estado de Minas Gerais tem predominantemente optado pela contratação provisória de professores como estratégia para a contenção de despesas. Em decorrência de tal constatação, os referidos autores observam ainda que:

Além dos efeitos financeiros na vida desses profissionais contratados em caráter temporário, essa estratégia também impacta, de maneira nefasta, o processo pedagógico escolar, seja pela diminuição da atratividade docente e pelos altos índices de rotatividade de professores nas escolas, seja pela não vinculação às respectivas comunidades escolares, incidindo em seus resultados, subsequentemente. (Braga et al. 2024, p. 22)

Ao pesquisarem sobre a contratação de professores (as) em Minas Gerais, Braga et al. (2024) chegaram à conclusão de que o Estado de Minas Gerais tem predominantemente optado pela contratação provisória de professores como estratégia para a contenção de despesas. Em decorrência de tal constatação, os referidos autores observam que a instabilidade financeira e empregatícia gerada por essa estratégia tem impactado negativamente o processo pedagógico.

A interrupção dos contratos com os docentes durante o ano letivo, além de gerar insegurança e desmotivação, impede que ocorra o fortalecimento da relação entre os docentes e as famílias, dificultando sobretudo o AEE e prejudicando o rendimento dos estudantes da EE.

Quando comparamos o panorama de significativa permanência de professores contratados na Escola Integração com os resultados apresentados por Braga et al. (2024) em pesquisa que utiliza amostragem de abrangência estadual, possibilitou-se identificar a configuração de um quadro um pouco mais propício à inclusão dos estudantes da EE na instituição em análise.

Passamos a considerar que os reflexos de tal permanência têm potencial para favorecer e fortalecer vínculos e a consequente troca de experiências entre docentes e discentes, incidindo por consequência na melhoria do desenvolvimento das ações pedagógicas colaborativas. No entanto, Braga et al. (2024) nos lembram que, mesmo ao serem submetidos a um vínculo empregatício provisório, muitos professores conseguem se manter ininterruptamente como designados, recebendo apenas o vencimento básico e sem ter direito a qualquer progressão na carreira.

No que diz respeito às etapas de escolaridade em que atuam, 23 declararam trabalhar com estudantes que cursam o Ensino Médio, 22 com os últimos anos do Ensino Fundamental, 8 com os Primeiros anos do Ensino Fundamental e 6 professores declararam trabalhar no AEE. Nesse ponto, a característica heterogênea da amostra possibilitou a coleta de perspectivas diferenciadas acerca do atendimento inclusivo aos estudantes da EE, devido às diferentes realidades presentes em cada turno e etapa do processo educacional. Deste modo, possibilitou-se observar os pontos em que ocorreram as mais relevantes dispersões nas percepções dos profissionais acerca do atendimento aos estudantes da EE por nível de ensino e turno em que trabalham.

Por fim, perguntou-se aos profissionais se já participaram de reuniões em que foram discutidas Políticas Públicas que versam sobre o atendimento de estudantes da EE. Entre os 45 participantes, apenas 8 declararam já ter participado dessas reuniões na escola em análise. Desses, 6 responderam que Inclusão foi o tema tratado nessas reuniões, 3 responderam que as reuniões trataram de discussões específicas, 2 participaram de reuniões sobre a elaboração de documentos, 2 participaram de reuniões sobre planejamento e 1 participante afirmou ter participado de reuniões sobre Resoluções e Normativas.

As respostas a essa pergunta apontam que a escola não tem realizado reuniões com o intuito de esclarecer as resoluções e os procedimentos que regem a execução da política pública de inclusão dos estudantes da EE. Em consequência, deixou de planejar colaborativamente e organizar o desenvolvimento de ações em prol

da melhoria do atendimento inclusivo e também de conscientizar os docentes sobre a necessidade de busca por qualificação para o trabalho com os estudantes da EE. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 44) esclarece que:

O exercício constante e sistemático de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos ponto-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho na sala de aula[...]

Torna-se fundamental a organização dos espaços escolares em prol do desenvolvimento de práticas educativas capazes de provocar debates, trocas de ideias e experiências entre os docentes e a comunidade escolar. Dentro dessa perspectiva, a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração necessitaria passar pela ressignificação de sua cultura institucional, eliminando barreiras impostas à capacitação em trabalho e ao compartilhamento das experiências entre docentes. Para tanto, no âmbito da construção de planos de aulas inclusivos, deve romper com as perspectivas tradicionais de ensino norteadas na padronização dos educandos e na uniformidade dos métodos pedagógicos.

Para avançarmos nas reflexões acerca das barreiras impostas a melhoria dos planejamentos pedagógicos inclusivos na Escola Integração, a próxima seção analisa as impressões e conhecimentos dos 45 participantes sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar, no âmbito da política de inclusão dos estudantes da EE, bem como a importância de seu cumprimento pela instituição.

3.3.2 Análise do Questionário sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar

O segundo bloco do questionário foi estruturado com assertivas cujos objetivos foram identificar o nível de conhecimento dos participantes em relação às principais legislações e diretrizes que regem a EE, bem como identificar e registrar as percepções destes sobre a execução e implementação de políticas públicas educacionais e suas influências no planejamento escolar inclusivo.

A obtenção de tais informações serviu de base para a ratificação de algumas das hipóteses já elencadas acerca dos problemas relacionados à inclusão de estudantes da EE na Escola Integração. Além disso, os dados obtidos foram analisados sob à luz das legislações e dos referenciais teóricos utilizados no presente

trabalho, permitindo a identificação de pontos positivos e negativos do atendimento inclusivo prestado pela escola.

No Quadro 5 apresentado, se encontra a tabulação das respostas às 21 assertivas constantes no primeiro bloco, que versa sobre política pública e planejamento:

Quadro 5 - Respostas assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar
(continua)

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5	Total
1. Em minha escola acontecem discussões sobre as Legislações Federais que versam sobre a promoção da inclusão de estudantes da EE.	25	3	1	7	9	45
2. Em minha escola acontecem discussões sobre as Legislações Estaduais que versam sobre a promoção da inclusão de estudantes da EE.	23	4	3	4	11	45
3. Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes de inclusão de estudantes da EE do Governo Federal a partir da identificação dos problemas existentes.	24	3	7	2	9	45
4. Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes de inclusão de estudantes da EE do Governo Estadual a partir da identificação dos problemas existentes.	24	3	7	2	9	45
5. Os professores Regentes e professores de Apoio da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	12	7	8	15	3	45
6. Os professores Regentes e professores da Sala de Recursos da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes da EE	10	9	8	13	5	45
7. Os professores de Apoio e professores da Sala de Recursos da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	13	7	8	12	5	45
8. Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e professores de apoio sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	16	7	5	10	7	45

Quadro 5 - Respostas assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar
(continua)

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5	Total
9. Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora (diretor, vice e especialistas) sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	18	6	7	8	6	45
10. Acontecem momentos de reflexão entre professores de apoio e equipe gestora (diretor, vice e especialistas) sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	16	5	6	9	9	45
11. Acontecem momentos de reflexão coletiva em minha escola em relação aos programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes da EE.	17	8	6	5	9	45
12. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional voltada para a inclusão de estudantes da EE.	8	5	12	15	5	45
13. Os professores discutem a BNCC e a relação com a Educação Especial.	15	9	7	9	5	45
14. Debater a BNCC pode contribuir para a construção do currículo e adaptação para os estudantes da Educação Especial	10	1	8	22	4	45
15. O Currículo Referência de Minas (CRMG) é utilizado no planejamento dos professores de Sala de Recursos para adaptação aos estudantes da EE.	9	7	5	17	7	45
16. O CRMG é utilizado no planejamento dos professores Regentes para adaptação aos estudantes da EE.	11	5	8	15	6	45
17. O CRMG é utilizado no planejamento dos professores de Apoio para adaptação aos estudantes da EE.	8	4	7	18	8	45
18. Os momentos de planejamento e o CRMG contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes da EE.	9	6	10	17	3	45
19. A interlocução entre os professores Regentes e professores de Apoio na realização dos planejamentos didáticos para os estudantes da EE é importante.	5	3	8	24	5	45

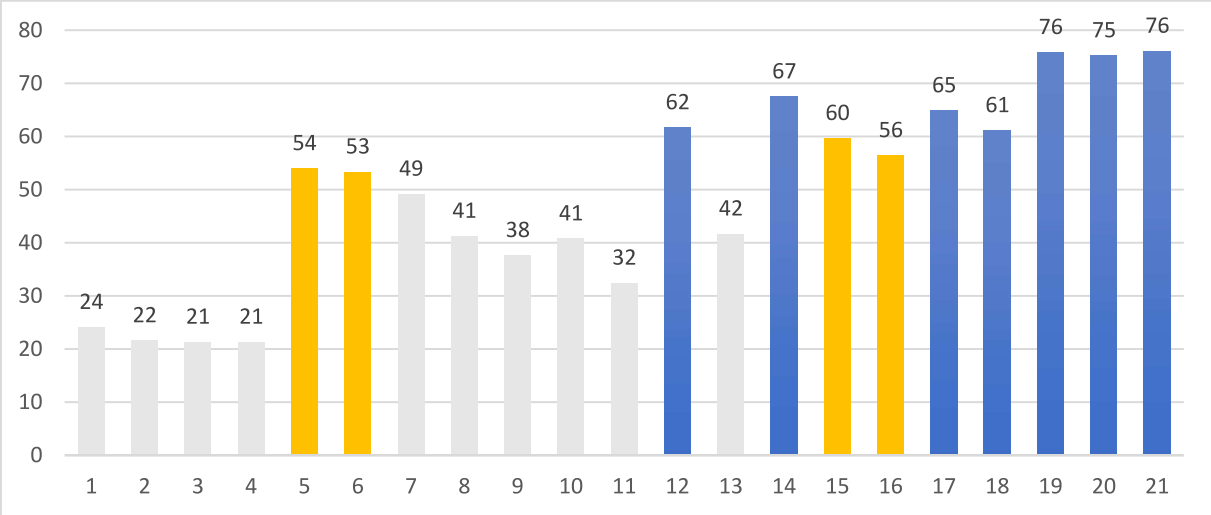
Quadro 5 - Respostas assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar (conclusão)

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5	Total
20. A interlocução entre os professores Regentes e professores da Sala Recursos na realização dos planejamentos didáticos para os estudantes da EE é importante.	7	0	8	24	6	45
21. A interlocução entre os professores de Apoio e professores da Sala de Recursos na realização dos planejamentos didáticos para os estudantes da EE é importante.	7	0	7	25	6	45

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No intuito de ilustrar os dados coletados relativos à percepção e experiências dos profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE na Escola Integração acerca dos processos de apropriação das políticas públicas e planejamento escolar, o gráfico 1 apresenta os percentuais dos NC da amostra com as 21 assertivas constantes no segundo bloco do questionário. A fim de organizar e melhorar a compreensão da análise dos dados classificamos as assertivas colorindo as barras do gráfico em função da intensidade de seus respectivos NC: baixa concordância (NC abaixo de 50% cor cinza), média concordância (NC de 50% a 60% cor amarela) e alta concordância (NC de 61% a 100% cor azul).

Gráfico 1 - % Níveis de concordância com as assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As interpretações do questionário tiveram como base os NC às assertivas obtidos conforme o método para ponderação da escala Likert, em que os participantes demonstram o seu nível de concordância com as questões propostas a partir de uma escala dividida em 5 níveis e seus respectivos pesos: discordo (0); mais discordo que concordo (1); mais concordo que discordo (2); concordo (3); não se aplica (3) (-NA)²¹.

Para obtenção do referido NC realizou-se o seguinte cálculo:

1 - Obtenção do produto “Somatório Likert” (ΣL) das marcações após atribuição dos respectivos pesos:

$$(D \times 0) + (MD \times 1) + (MC \times 2) + (C \times 3) = (\Sigma L)$$

2 - Calculou-se a possibilidade máxima de marcações na alternativa concordo ($3 \times 45=135$) = Total Máximo (TM)

3 - Desse resultado subtraiu-se o total de marcações em não se aplica: (TM) - (na x 3) = Total Máximo por assertiva (TMA)

4 - Por fim, obtém-se o NC calculando a proporção entre: $(\Sigma L) \div (TMA) = (NC)$ ²²

Desse modo, foi elaborada a Tabela 2 que contém os cálculos dos níveis de concordância dos participantes às 21 assertivas apresentadas no questionário sobre Políticas Públicas e Planejamento Escolar.

Tabela 2 - % Níveis de concordância com as assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar

(continua)

Assertivas	Discordo x 0	Mais discor- do que com- cordo x1	Mais com- cordo que discordo x2	Concordo x3	(ΣL)	(TMA)	%(NC)
1	0	3	2	21	26	108	24
2	0	4	6	12	22	102	22
3	0	3	14	6	23	108	21
4	0	3	14	6	23	108	21
5	0	7	16	45	68	126	54
6	0	9	16	39	64	120	53
7	0	7	16	36	59	120	49
8	0	7	10	30	47	114	41

²¹No presente trabalho, considera-se que ao optar por NA o participante escolhe se eximir de dar uma resposta à assertiva proposta. Por isso, em cada assertiva a quantidade de respostas em NA determinou a redução de TM com peso (3).

²²O cálculo demonstrado nessa seção deve ser também considerado nas demais, sempre que for citado o termo Nível de Concordância.

Tabela 3 - % Níveis de concordância com as assertivas sobre Políticas Públicas e Planejamento escolar

Assertivas	Discordo x 0	Mais discor- do que com- cordo x1	Mais com- cordo que discordo x2	Concordo x3	(conclusão)		
					(ΣL)	(TMA)	%(NC)
9	0	6	14	24	44	117	38
10	0	5	12	27	44	108	41
11	0	8	12	15	35	108	32
12	0	5	24	45	74	120	62
13	0	9	14	27	50	120	42
14	0	1	16	66	83	123	67
15	0	7	10	51	68	114	60
16	0	5	16	45	66	117	56
17	0	4	14	54	72	111	65
18	0	6	20	51	77	126	61
19	0	3	16	72	91	120	76
20	0	0	16	72	88	117	75
21	0	0	14	75	89	117	76

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na atualidade, temos a BNCC como o documento orientador para a produção de currículos escolares. Além de apontar os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes nos sistemas educacionais em todos os Estados do Brasil, a BNCC constitui-se de conhecimentos, saberes e valores que são fruto das múltiplas manifestações sociais brasileiras. Porém, segundo Ferreira et al. (2020, p. 16), “embora a BNCC levante a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade e da inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a educação especial [...]”. Garcia-Reis e Godoy (2018), lembram que está presente no texto da quarta versão da BNCC que ela não é currículo, porém, pode servir de referência para a formulação dos currículos das redes estaduais, distritais e municipais do país.

Quando analisamos os NC dos participantes com às assertivas alocadas na categoria uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas, identificamos que essa sutil abordagem da BNCC à EE, que segundo Garcia-Reis e Callian (2021) é reverberada no CRMG, poderia estar acarretando limitadas interpretações dos conceitos de inclusão educacional na Escola Integração, sobretudo nas dimensões do plano pedagógico, incidindo assim na reprodução de práticas pedagógicas excludentes em sala de aula.

Na descrição do processo de construção do CRMG consta no referido documento que:

Na elaboração do documento, o regime de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos das várias regiões do estado, se reuniram para discutir o currículo mineiro, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como dos preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades. (Minas Gerais, 2018, p. 7)

Garcia-Reis e Callian (2021) ao observarem que a BNCC serviu de base para a formulação do CRMG argumentam que a composição de um currículo oficial se dá mediante seleção de conhecimentos, já que é feita por alguém que ao interpretar um determinado contexto escolhe o que julga ser o melhor a ensinar. Conforme ressalta Froehlich (2021, p. 3) “a BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não realiza grandes avanços nessa ação. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que a Educação Especial é apenas um apêndice da Educação Básica”. A esse respeito, Mercado e Fumes (2017, p. 9) reforçam que:

Ao fazer referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social.

Ao analisarem a construção do CRMG, Garcia-Reis e Callian (2021) interpretam que na constituição estrutural desse documento se encontram ausentes as vozes das pessoas com deficiência e dos profissionais da educação. Refletindo sobre a participação docente no desenvolvimento do CRMG e na influência desse enquanto documento orientador dos processos de planejamento escolar, Garcia-Reis e Callian (2021, p. 13) argumentam ainda que:

Não faz sentido defender um currículo que não foi pensado a partir do “chão da escola”, ou seja, da sua realidade, em conjunto com seus pares. Consideramos, com isso, que um currículo referência para o estado de Minas Gerais só faz sentido se as mudanças concebidas forem parte de um trabalho colaborativo entre professores das escolas estaduais, o que não parece ter acontecido.

O CNE, ao versar sobre o currículo para os estudantes da EE, através da resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, Brasil (2001) orientou a flexibilização e adaptações curriculares a fim de objetivar e deixar acessível os conteúdos através da variação de métodos pedagógicos e da utilização de recursos pedagógicos diferenciados. Fonseca (2011), ao analisar adequações curriculares no Ensino Fundamental, compreende que, para contemplar de forma equânime às necessidades pedagógicas de todos os estudantes, o currículo pode passar por flexibilização, adequação e/ou adaptação. De acordo com Fabri e El Tassa (2022) a flexibilização curricular conduz os docentes a uma participação ativa na interpretação e adequação dos conteúdos conforme a realidade dos estudantes, utilizando como referência documentos curriculares como a BNCC e o CRMG. Nesse processo, cabe à escola e aos professores a seleção de conteúdos curriculares que estejam em consonância com o perfil de seus estudantes e conforme os registros em seu PPP, viabilizando assim a elaboração de planos de ensino compatíveis com os princípios da inclusão educacional.

Fabri e El Tassa (2022) compreendem o planejamento, os objetivos, as formas de avaliação e o currículo como um único instrumento em importância, sendo repensado para atender as necessidades de todos os estudantes, propiciando a sua formação integral. Santos (2019) ressalta que o professor precisa conceber o planejamento como um ato que não está alheio às transformações do mundo e as ações humanas sendo, portanto, constituído de sentidos e propósitos contextuais. Destaca ainda que o planejamento de ações para estudantes da EE requer a militância docente em prol da inclusão enquanto garantia.

Dentro dessa perspectiva, a média concordância dos participantes com as assertivas 15 e 16 que versam sobre a utilização do CRMG para ações de planejamento nos remeteu a percepção de que ambiguidades presentes nas legislações e documentos norteadores da inclusão educacional dos estudantes da EE podem fazer com que tal política pública acabe perdendo força e ao chegar no campo de ação não seja plenamente compreendida e por consequência comece a ser

desacreditada causando desarticulação, desmobilização e descrença por parte dos agentes envolvidos no processo.

Quando analisamos as legislações que precederam a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 notamos em seus textos a cobrança pelo engajamento dos sistemas de ensino em uma busca por alternativas estruturais, teóricas e burocráticas para se promover a inclusão educacional dos estudantes da EE. Contudo, atuando na linha de frente do processo educacional, são os professores do ensino regular e os professores do AEE os captadores das vozes que ecoam e dos movimentos políticos que emanam tanto dos governos quanto das sociedades em suas diferentes expectativas. Configura-se, assim, um contexto de contínuas reformulações das normativas e procedimentos, traduzindo-se em novas demandas para a formação de professores denominados por Mercado e Fumes (2017) de “multiespecializados”. Segundo os autores, tal profissional estaria capacitado para a provisão de ensino de estratégias e uso dos recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidades.

O fortalecimento da concepção de professor da Educação Especial, com uma formação e atuação multifuncional, implica numa atuação docente voltada aos diferentes tipos de deficiências, em diferentes níveis de escolarização, em conjunto com a família e professores da sala de aula comum. (Mercado; Fumes 2017, p. 10)

Em Minas Gerais, conforme estabelece a resolução SEEMG nº 4.256/2020, cabe aos regentes de turma, regentes de aula e professores do AEE, trabalharem colaborativamente, disponibilizando o plano de aula antecipadamente com o intuito de zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da EE. Essa resolução estabelece ainda que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do AEE (Minas Gerais, 2020).

Dentro dessa perspectiva, os NC com as assertivas alocadas na categoria uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas apontam que os professores consideraram relevante a formação e a troca de conhecimentos sobre a BNCC e CRMG como auxílio à construção de currículos adaptados aos estudantes da EE. Através dos altos NC com as assertivas 12, 17 e 18 constatamos que os docentes da Escola Integração reconhecem as orientações prescritas na BNCC e CRMG como instrumentos norteadores na elaboração de planejamentos pedagógicos

mais inclusivos. Tais posicionamentos dos participantes nos remetem, porém, a uma reflexão sobre quais seriam as influências e efeitos da assimilação das orientações da BNCC e do CRMG pelos docentes no planejamento colaborativo de aulas inclusivas.

Garcia-Reis e Callian (2021) ressaltam que ao seguir a lógica da política educacional vigente, o estatuto do professor é de quem executa aquilo que foi planejado para ele, já que a atorialidade está nos documentos. Os dados coletados não nos autorizam confirmar que os docentes estejam renunciando a autonomia para a seleção dos conteúdos ao elaborarem seus planejamentos, ao contrário, sinalizam positivamente que eles procuram se orientar por documentos oficiais de referência.

Ao analisarmos o NC com as assertivas da categoria Debates/Discussões e reflexões no âmbito do planejamento colaborativo verificamos que a maioria dos participantes não concorda com a existência de discussões formalizadas para tratamento e ciência sobre as políticas e legislações que regem o atendimento educacional inclusivo aos estudantes da EE. O baixo NC apurado em relação às assertivas que versam sobre a realização de reuniões ou momentos que possam oportunizar o debate e a troca de informações e ideias entre os docentes evidenciam que há fragilidades no desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas planejadas, colocando assim em risco o aproveitamento do espaço escolar como ambiente propício e alternativo para a troca de informações e aprendizados entre os docentes em prol da inclusão educacional.

De acordo com Fonseca (2011, p. 16)

[...] tais procedimentos concentram ênfase nas práticas pedagógicas, nas interações pessoais, nos conteúdos e nos objetivos, por meio do repensar a prática pedagógica, não mais centrada nas ações (plano) estáticas do professor, mas sim no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos, mesmo com NEEs, a aprenderem os conteúdos ensinados, atendendo, deste modo, as necessidades pedagógicas de todos os alunos.

Vogt e Morosini (2012) alertam que a reunião pedagógica é um excelente recurso que pode ser utilizado em favor da construção de planejamentos pedagógicos, oportunizando a troca de informações, estudos, compartilhamento de experiências e construção de novas possibilidades de atuação docente. Quando aprofundamos nossa análise observando especificamente as questões 19, 20 e 21 que tratam da

comunicação entre docentes para o alinhamento de ações de planejamento, verificamos que a mediana dos NC dos participantes com essas assertivas revela que os participantes da pesquisa consideram importante a interlocução entre os professores regentes e professores de Apoio, entre os professores Regentes e professores da Sala Recursos e a interlocução entre os professores de Apoio e professores da Sala de Recursos, na realização dos planejamentos para os estudantes da Escola Integração. Tal reconhecimento sinaliza positivamente que um número significativo de participantes compreende a necessidade de se oportunizar a troca de ideias e informações, a fim de estimular o desenvolvimento da cultura de inclusão e melhorar as condições necessárias para um atendimento educacional inclusivo para os estudantes da EE.

Ao discorrerem sobre a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil no âmbito da implementação de políticas públicas nacionais, Glat e Nogueira (2002) concluíram que o desenvolvimento efetivo da Política Nacional de Inclusão Educacional deve passar pela elaboração de programas de qualificação em serviço e acompanhamento contínuo para orientação do trabalho docente, objetivando a melhoria gradual da inclusão educacional. No entanto, Glat (2018, p. 13) compreende “a formação de professores como uma das origens da representação social dicotômica entre ensino comum e ensino especial que três décadas de políticas de inclusão escolar não conseguiram desconstruir”. Essa reflexão nos chama atenção para a necessidade de eliminação de um imaginário que até então permanece nas escolas acerca da existência de dois grupos qualitativamente distintos de estudantes: os “normais” e os “especiais” (Glat, 2018).

Ao final da análise do segundo bloco de assertivas, identificamos que os participantes da pesquisa reconhecem a BNCC e o CRMG como documentos que servem de aporte ao planejamento de ações pedagógicas inclusivas. Demonstram também ter consciência sobre a importância do planejamento colaborativo para a melhoria dessas ações. Porém, revelaram-se lacunas no processo de organização e reserva de momentos propícios ao planejamento colaborativo de ações pedagógicas para os estudantes da EE.

Para o registro de ações pedagógicas e do desenvolvimento dos estudantes da EE a resolução SEEMG nº 4.256/2020 orienta sobre a utilização do PDI como um instrumento capaz de facilitar a interlocução entre os docentes e as famílias, melhorando a comunicação e a mobilização dos recursos físicos e didáticos em prol

da aprendizagem dos estudantes da EE. A fim de refletir sobre a viabilidade e eficácia de tal instrumento, na seção a seguir analisam-se as respostas dos 45 profissionais participantes da pesquisa acerca de seu preenchimento.

3.3.3 Análise do Questionário sobre o PDI

Dando seguimento ao processo de análise e interpretação qualitativa das informações extraídas por meio da realização de aplicação do questionário aos profissionais da Escola Integração, apresentamos no Quadro 6 a tabulação dos dados obtidos contendo os níveis de concordância dos participantes acerca do processo de atendimento inclusivo dos estudantes da EE, mediante cumprimento dos procedimentos que envolvem o preenchimento e trabalho com o PDI. Tais informações, ratificam as evidências coletadas na primeira etapa de pesquisa e colaboram para o desenvolvimento de interpretações acerca dos procedimentos que dizem respeito a construção de planejamentos inclusivos na Escola Integração

Quadro 6 - Respostas as assertivas sobre PDI

(continua)

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5	Total
1. O preenchimento do PDI é relevante para a melhoria da educação ofertada aos estudantes da EE.	0	2	5	34	4	45
2. O preenchimento do PDI é debatido entre todos os professores regentes, apoio, AEE e equipe gestora.	11	11	3	14	6	45
3. As informações referentes às habilidades consolidadas pelos estudantes da EE são compartilhadas e compreendidas pelos professores regentes e AEE.	10	9	7	15	4	45
4. O preenchimento do PDI é responsabilidade do professor de apoio.	7	4	5	22	7	45
5. É necessário que a família dos estudantes e professores regentes, AEE e gestão escolar conheçam a finalidade do PDI.	2	0	1	38	4	45
6. É necessário que a família dos estudantes e os professores participem do processo de construção coletiva do PDI.	4	0	1	36	4	45

Quadro 6 - Respostas as assertivas sobre PDI

(conclusão)

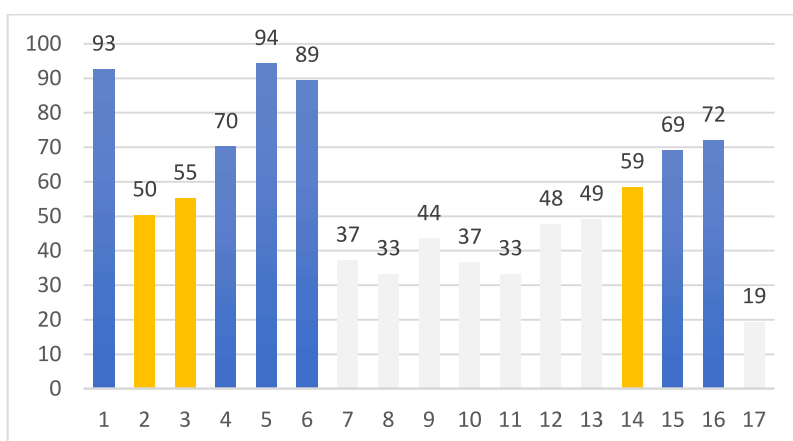
1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5	Total
7. Há previsão de reunião com as famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial.	18	1	8	7	11	45
8. As famílias dos estudantes participam do processo de construção do PDI	18	6	4	7	10	45
9. Tenho acesso a materiais que auxiliam a adaptação para o trabalho com a Educação Inclusiva Escolar.	16	5	3	12	9	45
10. Tenho acesso a cursos promovidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais que versam sobre Educação Inclusiva Escolar.	20	5	6	9	5	45
11. Tenho acesso a capacitações promovidas pelos Centros de Referência em Educação Inclusiva de Minas Gerais (CREI), Centros Especializados nas Áreas da Deficiência Visual e Surdez, CAS e CAP, que versam sobre a produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologia assistivas para estudantes da Educação Inclusiva Escolar.	20	7	4	8	6	45
12. Minha formação acadêmica me capacitou para trabalhar com os estudantes da EE.	14	6	4	13	8	45
13. Os resultados dos estudantes da EE nas avaliações são balizadores para minha prática em sala de aula.	12	9	7	12	5	45
14. Tenho conhecimento do número de estudantes da EE na escola.	8	6	15	12	4	45
15. Realizo atividades diferenciadas e adaptadas para os estudantes da EE.	5	7	8	20	5	45
16. Tenho auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas para estudantes da EE.	5	4	8	20	8	45
17. Há conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes da EE.	23	8	2	3	9	45

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O gráfico 2 apresenta os níveis de concordância obtidos mediante a apuração das respostas dadas por 45 professores a 17 assertivas do terceiro bloco de questões do questionário. Buscando aferir a percepção desses profissionais em relação ao documento elaborado pela SEEMG, no presente gráfico estão dispostas as numerações das assertivas e seus respectivos NC.

Novamente, classificamos as assertivas colorindo as barras do gráfico em função da intensidade de seus respectivos NC: baixa concordância (NC abaixo de 50% cor cinza), média concordância (NC de 50% a 60% cor amarela) e alta concordância (NC de 61% a 100% cor azul).

Gráfico 2 - Níveis de concordância com as assertivas sobre o PDI



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A fim de exemplificar como foram apurados os dados trabalhados, a tabela 3 contém os cálculos dos níveis de concordância dos participantes às 17 assertivas apresentadas no questionário sobre PDI.

Tabela 4 - Cálculo Likert para as assertivas sobre PDI

(continua)

Assertivas	Discordo x 0	Mais discordo que concordo x 1	Mais concordo que discordo x 2	Concordo x 3	(ΣL)	(TMA)	%(NC)
1	0	2	10	102	114	123	93
2	0	11	6	42	59	117	50
3	0	9	14	45	68	123	55
4	0	4	10	66	80	114	70

Tabela 5 - Cálculo Likert para as assertivas sobre PDI

(conclusão)

Assertivas	Discordo x 0	Mais discordo que concordo x 1	Mais concordo que discordo x 2	Concordo x 3	(ΣL)	(TMA)	%(NC)
5	0	0	2	114	116	123	94
6	0	0	2	108	110	123	89
7	0	1	16	21	38	102	37
8	0	6	8	21	35	105	33
9	0	5	6	36	47	108	44
10	0	5	12	27	44	120	37
11	0	7	8	24	39	117	33
12	0	6	8	39	53	111	48
13	0	9	14	36	59	120	49
14	0	6	30	36	72	123	59
15	0	7	16	60	83	120	69
16	0	4	16	60	80	111	72
17	0	8	4	9	21	108	19

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisar os NC com as assertivas constantes no bloco do questionário sobre o PDI buscamos captar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre os procedimentos de elaboração do planejamento, a utilização e as percepções acerca das responsabilidades de participação no preenchimento do PDI, conforme previsto na Resolução SEE nº 4.256/2020. Para tanto, nos ancoramos na definição de planejamento de Momesso (2021, p. 24) quando observa que:

O planejamento é, portanto, a ação primeira do professor em sua prática pedagógica, mas é também a última, em forma de avaliação, por isso é tão central ao ensino; é possível se compreender planejamento como a unidade entre a teoria e a prática do professor entre seus conhecimentos e suas aulas.

Compreendemos que o planejamento de ações pedagógicas voltadas para o atendimento educacional inclusivo dos estudantes da EE precisa vislumbrar sobretudo o atendimento das demandas específicas de cada estudante, devendo ser continuamente atualizado. Fusari (1990) define que o planejamento é um processo

que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”. (Fusari, 1989, p.10 apud Fusari 1990, p.46) Em consonância com tal perspectiva, a presente análise busca amparo em referenciais teóricos que tratam de temáticas afins ao objeto em estudo. Para analisarmos a natureza do PDI consideramos a seguinte explicação de Momesso (2021, p. 27),

No Brasil ainda não há uma determinação legal prevendo a obrigatoriedade do PEI, mas é possível reconhecer a necessidade e importância deste instrumento ao processo educacional de estudantes PAEE, na dinâmica escolar. A ausência de regulamentação para esse tipo de Planejamento para estudantes PAEE faz com que o mesmo receba diferentes nomenclaturas e concepções: Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado – PDPI, Plano de Atendimento Individualizado – PAI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE.

Como já foi dito no capítulo descritivo, diferente de outros Estados, em Minas Gerais PDI e PAEE são documentos distintos e nesse caso o PDI é o documento equivalente ao PAI e ao Plano Educacional Individual (PEI)²³. Para afirmarmos essa equivalência entre PDI e PEI nos ancoramos nas definições de PDI constantes na Resolução SEE n.º 4.256/2020 que institui sua obrigatoriedade e em Tannús-Valadão e Mendes (2018) ao definirem a proposta do PEI como um instrumento de planejamento centrado no indivíduo em que se registra as ações realizadas com os estudantes da EE pelos profissionais envolvidos nesse atendimento. Cabe ressaltar que segundo Momesso (2021), o planejamento realizado pelo professor tem como resultado a elaboração de um plano de aula. Já o plano de ensino seria:

[...] um documento estruturado e elaborado por um ou mais professores em conjunto, integrando suas propostas de trabalho e uma disciplina ou área específica. O plano é o documento que tem a função de nortear o trabalho do professor. Ele deve, no entanto, ser

²³Nossa definição e compreensão sobre o que é o PDI considera a similaridade nas análises e definições de Campos (2016) sobre PEI e seguimos o entendimento de Hudson (2020, p. 16): “Embora a nomenclatura mude, trata-se de um instrumento que tem estrutura e objetivos semelhantes: registrar os avanços dos alunos, bem como suas dificuldades. ” [...] A denominação do instrumento analisado pode ocorrer de diferentes maneiras, tendo em vista que estados e municípios brasileiros definem normas e padronizações de atuações específicas em cada região do país.

elaborado por este durante o planejamento e “a competência pedagógico política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano” (Fusari, 1990, p. 46 apud Momesso, 2021, p. 23)

Durante a aferição dos NC dos participantes com as assertivas 7, 10, 11 e 17 que compõem a categoria Debates/Discussões e reflexões no âmbito do planejamento colaborativo foram apurados baixos NC em relação à existência de debates relacionados ao preenchimento do PDI na Escola Integração. Esses dados atestam a dissonância entre a conduta da instituição em relação à organização de reuniões para planejamento e as orientações do Governo de Minas Gerais constantes na cartilha PDI da SEEMG e na Resolução SEE nº 4.256/2020. Tal conduta estaria impactando negativamente o desenvolvimento de ações para a construção de planejamentos pedagógicos no âmbito do atendimento educacional inclusivo direcionado aos estudantes da EE na Escola Integração. Discorrendo sobre a documentação da prática pedagógica, Pinheiro (2022, p. 39) reforça que:

Para iniciar a prática de documentar, é preciso primeiramente que o professor esteja disposto a trabalhar com essa atividade. Em segundo lugar, há a necessidade de que o professor saiba o que pretende documentar, além de como e quais instrumentos pretende usar. É fundamental que o professor realize seu planejamento, defina os conteúdos a serem trabalhados, estabeleça os objetivos a serem alcançados, suas estratégias e metodologias. É importante que haja o apoio da equipe gestora da escola nesse processo, vez que o processo de documentação exige um trabalho coletivo.

Indo de encontro com tal preceito, a cartilha PDI da SEEMG elaborada pelo governo mineiro tinha como intuito instruir as escolas de Minas Gerais e seus profissionais a utilizarem o PDI como instrumento de controle e registro das atividades planejadas e executadas com os estudantes da EE.

Ainda, para aferir a percepção dos participantes da pesquisa acerca dos debates e discussões relacionados aos procedimentos de registro dos planejamentos no PDI, elaboramos as assertivas 2 e 3 que versam respectivamente sobre PDI e compartilhamento de informações referentes às habilidades consolidadas pelos estudantes da EE. Essas assertivas foram alocadas na categoria Debates, discussões e reflexões sobre políticas e legislações no âmbito do planejamento colaborativo, pois:

A partir de discussões coletivas dos profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem do/da estudante e embasados no PDI é que serão definidas as prioridades a serem contempladas para garantir o pleno desenvolvimento do sujeito. (Minas Gerais, 2018, p. 8)

Em sua pesquisa intitulada “Diálogos entre o currículo e o planejamento PEI na escolarização de estudantes com deficiência intelectual”, Campos (2016, p. 138) enfatiza que “o PEI em consonância com um trabalho colaborativo, demonstrou ser fundamental para a efetivação de um processo de inclusão real e justo para estudantes com deficiência intelectual, assim como para todos os que necessitam de apoio e suporte”. Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) ao versarem sobre o Planejamento Educacional Individualizado para a inclusão escolar em diferentes países contextualizam que:

Com o movimento pela educação inclusiva, surgem, em diferentes países, legislações federais com dispositivos referentes ao PEI, que preconizam a escolarização de pessoas PAEE em escolas comuns e que diminuem a demanda de planejamento centrado na instituição, ampliando a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo.

No mesmo caminho, Hudson e Borges (2020) reforçam que, os ajustes curriculares e planejamentos pedagógicos devem ser construídos mediante discussões que envolvam todos os profissionais da escola que fazem parte do atendimento aos estudantes da EE. O médio NC apurado na assertiva 2 nos permite interpretar que há uma divisão de opiniões acerca da insuficiência de debates pedagógicos entre a equipe envolvida no atendimento aos estudantes da EE e a gestão.

Tal impasse, nos remeteu a possível existência de fragilidades na gestão da comunicação e do planejamento colaborativo. Essas fragilidades poderiam afetar em maior proporção determinados grupos envolvidos com a EE. Nesse sentido verificamos respectivamente através das assertivas 7 e 8 que os participantes da pesquisa não têm ciência sobre a realização de reuniões periódicas com as famílias dos estudantes da EE e também não têm conhecimento sobre a participação desses pais na elaboração do PDI de seus filhos. Diante de tal contexto, compreendemos que uma recorrente carência de momentos propícios ao diálogo sobre EE teria potencial para colocar em risco a qualidade das ações em torno do desenvolvimento de planejamentos inclusivos.

No cenário da educação inclusiva, o planejamento das aulas deve ser concebido como prática imprescindível e de constante ação e reflexão com a contribuição de todo o corpo escolar -, daí a importância de se planejar de forma colaborativa, uma vez que será o planejamento que irá efetivar o fazer pedagógico inclusivo. (Silva e Viana, 2021, p. 24)

Ao entrevistar professores em pesquisa de campo acerca da importância do PEI e do trabalho colaborativo, Campos (2016, p. 120) interpretou os dados obtidos da seguinte forma:

Os dados apontam para o desconhecimento das docentes de classe regular, P1, P2 e P3, sobre o PEI e também sobre o trabalho colaborativo, nos quais não havia um consenso sobre as concepções de ambos os temas.

Destacamos que várias foram as referências acerca dos conceitos de trabalho colaborativo e do PEI, porém em nenhum dos relatos o currículo estava relacionado a essas ideias. Assim como ainda temos presente a noção de que esse planejamento deva ser elaborado apenas pelo professor de sala de recursos multifuncional, sem a participação da equipe, da família e de outras pessoas que estejam envolvidas nesse processo, consolidando uma visão fragmentada da escolarização desses alunos.

Essa visão de Campos (2016), nos remete à hipótese de que a falta de informação ou desconhecimento das legislações pelos profissionais da instituição em análise pode ser a causa das percepções heterogêneas dos participantes ao responderem à assertiva 3. Consecutivamente, os baixos NC dos participantes com as assertivas 10 e 11 que buscam extrair a percepção dos participantes acerca da participação destes em cursos de capacitação para o trabalho com a EE, nos remetem à percepção de que os professores não estão recebendo preparação ou não estão sendo devidamente preparados por meio de cursos promovidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas.

Quanto a realização de conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes da EE, o baixo nível de concordância com a assertiva 17 evidencia mais uma vez que estaria havendo falta de diálogo entre os professores, equipe administrativa e pedagógica, em dissonância com o que é prescrito na Resolução SEE nº 4.256/2020. A esse respeito, Hudson e Borges (2020) reforçam que, os ajustes curriculares e de planejamento devem ser construídos mediante discussões que envolvam todos os profissionais da escola que fazem parte do atendimento aos estudantes da EE. Sem esses momentos de discussão corre-se o risco de que os

planejamentos, e por consequência as aulas, tornem-se meramente burocráticos, superficiais e sem potência pedagógica, por serem construídos de forma isolada e indireta, ou seja, sem o conhecimento das demandas específicas de cada estudante da EE.

Desse modo, destacamos o ensino colaborativo como uma estratégia de ação pedagógica. Para Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo possibilita uma abordagem social da deficiência, respaldada na necessidade da preparação e implementação de condições do ambiente escolar para receber o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e não ao contrário. Assim, prioriza-se a participação do professor do ensino comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE em corresponsabilidades para a qualidade na escolarização dos alunos que necessitam de atendimento especializado." (Capellini; Zerbato, 2019 apud Pinheiro, 2022, p. 12)

Quando analisamos a apuração dos NC das assertivas categorizadas em uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo tornou-se possível constatar que a grande maioria dos participantes têm ciência da existência e importância do preenchimento do PDI para o planejamento e acompanhamento pedagógico dos estudantes da EE. Também em maioria, os participantes reconheceram o PDI enquanto instrumento capaz de agregar informações relevantes para todos os agentes envolvidos no atendimento inclusivo aos estudantes da EE.

Os participantes demonstram compreender que o percurso do atendimento educacional inclusivo na instituição só pode ser desenvolvido por via do trabalho colaborativo e da gestão democrática que se faz com a participação de toda a comunidade escolar. Porém, identificamos como ponto negativo, o fato de os dados da pesquisa apontarem não haver participação dos pais na elaboração dos PDI e que apenas 27 dos 45 participantes possuem conhecimento sobre a quantidade de estudantes da EE matriculados na escola. Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020, todos os professores deveriam estar informados sobre a quantidade de estudantes da EE atendidos pela escola, pois a promoção da inclusão parte do reconhecimento e acolhimento de todos os indivíduos que convivem em um mesmo espaço social.

As pesquisas de campo realizadas por Hudson (2020) indicaram que os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE necessitam de qualificação em serviço e melhor preparo para a utilização do PDI. Os dados da

pesquisa de Campos (2016) revelaram barreiras e fragilidades impostas à execução do trabalho colaborativo similares às que encontramos. Dentre as fragilidades comuns à nossa pesquisa destacamos: a dificuldade de construção do PEI pelos Professores, a falta de horário para o diálogo entre professores de classe regular e de AEE e a insegurança quanto à formação adquirida para o trabalho com EE.

Realizando pesquisa que versa sobre a Construção colaborativa do PEI, Zavatini (2023, p. 16) define o trabalho colaborativo “como um movimento capaz de promover aprendizagens entre os docentes que dividem o mesmo espaço de trabalho. Neste espaço de negociação o professor tem a possibilidade de confiar, partilhar e legitimar o conhecimento”. Considerando que práticas pedagógicas colaborativas necessitam da interação e do diálogo entre duas ou mais pessoas, pressupõe-se que o investimento em ampliação de carga horária remunerada aos docentes, ambientes apropriados além da sala de aula, favoreceriam para que as conversas, estudos e os planejamentos acontecessem qualificadamente. “Isso significa que esses momentos de interação e partilhas sobre o ensino não estariam pautados apenas nas dificuldades dos estudantes, mas sim, no progresso e capacidades de cada um, pensando em práticas educativas que potencializassem o processo de escolarização desses estudantes”. (Michelluzzi, 2020, p. 330)

Segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, os supervisores e professores são responsáveis pelo preenchimento do PDI e compartilhamento das informações sobre o desenvolvimento do estudante. A interpretação dos dados em nossa pesquisa mostra que os profissionais da instituição possuem dúvidas quanto às atribuições pertinentes ao planejamento, preenchimento e interpretação do referido documento. Tal constatação sinaliza a existência de dificuldades dos profissionais acerca da execução de tais tarefas.

Refletindo sobre a importância da ação de planejar aulas inclusivas para os estudantes da EE Silva e Viana (2021, p. 5) alertam que “o planejamento colaborativo entre professores permite que os planos de aula sejam elaborados de forma criativa e eficiente para garantir que o aluno desenvolva as habilidades esperadas e atribua funções sociais para os conteúdos de sala de aula”. Momesso (2021) ressalta a necessidade de priorização do planejamento no sentido de viabilizar e organizar o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas atentas às necessidades específicas de cada estudante da EE, contribuindo assim para sua escolarização e

transformação nas formas de ensino e nas relações entre atendimento especializado e a classe regular.

Ademais, os dados sinalizam que a maioria dos profissionais não consegue ter satisfatório acesso a cursos e materiais adaptados que auxiliem os profissionais na adequação dos currículos e atividades. Verificou-se também que há uma divisão da percepção dos participantes em relação à aplicação de métodos avaliativos balizadores das práticas pedagógicas executadas nas aulas. A esse respeito, Mello e Hostins (2018, p. 1031) alertam que “não há como falar em avaliação da aprendizagem sem estabelecer estreita relação com o planejamento da ação pedagógica. É a avaliação que orienta a ação docente”. Através dela, são propostos caminhos a serem percorridos pelos estudantes. Conforme nos lembra Silva e Viana (2021, p. 3)

O planejamento das aulas torna-se uma prática de ensino que requer do professor a previsão de ações, o estabelecimento de metas e os meios para alcançar o que foi planejado. Entretanto, no contexto da educação inclusiva é preciso que esse planejamento atenda as especificidades do público-alvo da educação especial, considerando cada particularidade e potencialidade desses estudantes. Organizado o planejamento de ensino, o professor deverá, então, preparar seus planos de aula que o guiarão em seu fazer pedagógico.

Cabe lembrar, que segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, o planejamento das aulas a serem realizadas nas salas de aula frequentadas por estudantes da EE deve ser previamente discutido, organizado e registrado no PDI pelos professores regentes, supervisores, professores de apoio e da sala do AEE.

Para que isso ocorra com eficiência torna-se imprescindível que se oportunize momentos de orientação, formação, interlocução e colaboração entre os profissionais. Embora os dados coletados apontem o reconhecimento da maioria dos participantes da pesquisa acerca da importância do diálogo entre docentes, do aporte da BNCC e CRMG para a construção de planos de aula inclusivos e da eficácia da utilizando do PDI, confirma-se também a hipótese outrora levantada de que o desconhecimento da resolução vigente, a ausência do planejamento colaborativo e a falta de preparação dos profissionais para a atuação na EE estariam impactando negativamente a qualidade do atendimento educacional inclusivo prestado na instituição.

No intuito de aprofundar a compreensão sobre as percepções dos profissionais participantes da pesquisa acerca das legislações e normativas que

regem a política de inclusão educacional dos estudantes da EE, na próxima seção analisamos os NC por grupos de profissionais.

3.3.4 Análise dos níveis de concordância por grupos de profissionais

Para a elaboração, aplicação e análise do questionário, considerou-se a identificação de características presentes nos agentes educacionais como, interesse, capacidade de diálogo, cooperação, iniciativa e comprometimento, no âmbito do desenvolvimento do trabalho colaborativo para melhoria dos processos que envolvem a apropriação da política pública de inclusão de estudantes da EE na instituição.

É necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no tecido social (Boneti, 2000 apud Matiskei, 2004, p. 188).

No presente contexto, torna-se evidente que a escola enquanto instituição social que atua em uma constante pressão pela obtenção de resultados positivos como resposta ao lançamento das políticas públicas, tem na gestão educacional um referencial no âmbito da responsabilidade de materialização de programas governamentais. Nesse cenário, exige-se cada vez mais da gestão uma atuação atenta às novas demandas pertinentes à inclusão social, que ultrapassam os muros da escola.

Define-se seu papel formador de adequação de hábitos, atitudes, 'competências e habilidades', dos padrões de excelência exigidos pelo mercado, que definem a competência técnica do sujeito, fundamentado em um padrão homogêneo de comportamento e de conhecimento, ignorando-se as diferenciações culturais e socioeconômicas presentes no contexto do qual se originam esses sujeitos (BONETI, 2000). Ao mesmo tempo em que lhe cabe formar o sujeito social, afinado com as novas demandas do mercado consumidor, cabe-lhe, também, oferecer respostas ao grande número de 'desqualificados' que, por várias contingências, estiveram excluídos do acesso ao conhecimento técnico exigido pelo mercado e que não se enquadram nos limites impostos pelo projeto hegemônico do capitalismo mundial (Matiskei, 2004, p. 188-189).

É dentro desse contexto dual envolvendo as novas e controversas expectativas da sociedade sobre os serviços que são ofertados e prestados nas escolas, que se faz cada vez maior a necessidade de estudar o processo de apropriação das políticas públicas pelas instituições educacionais. Cabe ressaltar como ponto positivo ao processo de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração, que os participantes de nossa pesquisa consideraram a política pública de inclusão importante e que tem potencial para contribuir para o desenvolvimento humano integral dos estudantes a que contempla. A esse respeito, Ropoli et al. (2010, p.9 – 10) observam que:

[...] para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

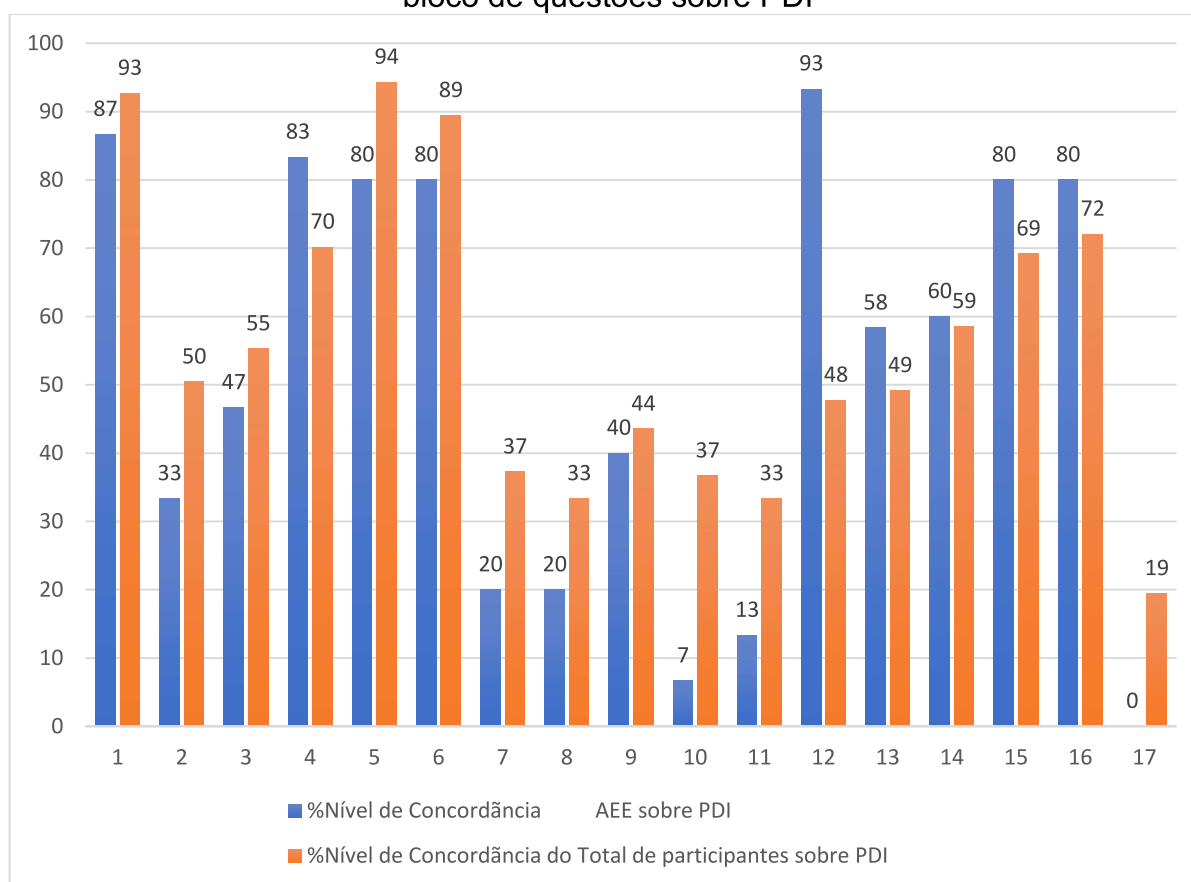
Nesse sentido, torna-se necessário proporcionar um ensino de qualidade para todos, independentemente de qualquer distinção, e para tanto cabe aos agentes educacionais atuarem juntos. Sendo assim, na seção a seguir, analisam-se os níveis de concordância dos professores separados por etapa de ensino a que lecionam. Essa separação tem como intuito identificar convergências e as diferenças nos posicionamentos dos profissionais, a fim de destacar problemas específicos existentes em cada etapa ou ratificar as hipóteses já elencadas anteriormente de que os obstáculos para a execução da política pública de inclusão dos estudantes da EE estão presentes e envolvem as etapas de ensino na Escola Integração.

3.3.4.1 Análise das respostas dos professores do AEE ao bloco de questões sobre PDI

Nos últimos dez anos, a Educação Especial tem sido objeto de grandes debates acerca de um fazer pedagógico voltado para o acolhimento das diferenças e promoção da equidade, conforme prevê a LDB e o Plano Nacional de Educação PNE. Contudo, no dia a dia das escolas presenciam-se muitos problemas que causam a dissociação das soluções e regulamentações prescritas nas legislações atuais das verdadeiras demandas que as práticas e experiências têm comprovado.

Com o intuito de propor a reflexão sobre tais problemas, apresenta-se abaixo o Gráfico 3, que expõe os percentuais dos NC dos professores do AEE da Escola Integração às 17 assertivas do bloco de questões relacionadas aos conhecimentos sobre PDI em contraste com os percentuais dos NC apurado para o total de participantes da pesquisa.

Gráfico 3 - Comparação do Nível de concordância dos professores do AEE com o bloco de questões sobre PDI



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em linhas gerais, o questionário sobre PDI teve como intuito aferir o conhecimento dos profissionais da EE sobre a importância dos registros previstos na Resolução SEE nº 4.256/2020, bem como suas percepções acerca das responsabilidades de participação no preenchimento do referido documento. Ao analisar o presente gráfico utilizando como parâmetro de comparação a classificação alto NC, médio NC e baixo NC constata-se a consonância entre as respostas dos AEE ao questionário e as respostas do total de participantes, exceto na assertiva 12.

Seguindo esse parâmetro, o fato de que os posicionamentos dos professores do AEE acerca do PDI não foram divergentes ao todo da amostra nas assertivas 1, 4 e 6 que versam respectivamente sobre a relevância do preenchimento do PDI, as responsabilidades e a participação dos agentes no preenchimento do documento, ratificam a percepção de que os profissionais da escola de forma geral entendem a importância do PDI enquanto instrumento de controle pedagógico.

Ao interpretarem os dados de pesquisa realizada em âmbito estadual acerca da importância do PDI, Hudson e Borges (2020, p. 15)²⁴ observam que:

[...] com a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, 50% das respostas apontaram que a ferramenta é um instrumento excelente para facilitar o processo de inclusão do aluno. Já para 40% dos respondentes, houve o indicativo de que o Plano precisa ser aprimorado, pois é demorado de se preencher e, muitas vezes, os docentes não têm disponibilidade de tempo para um trabalho de preenchimento em equipe. Com menor incidência, 9% das respostas, houve aqueles que assinalaram não conseguir entender as orientações de preenchimento, apresentando dificuldades em associar os itens cobrados à realidade do aluno. Apenas 1% dos participantes afirmaram que o PDI não auxilia nas práticas pedagógicas e que é um documento desnecessário.

Embora em ambas as pesquisas a maioria dos participantes tenha concordado com a importância do PDI, ao compararmos os dados destacamos a diferença de que em nosso estudo os profissionais participantes da pesquisa foram quase unânimes em concordar com a relevância do preenchimento do instrumento para a melhoria da educação ofertada aos estudantes da EE.

Constata-se também que a exemplo do todo da amostra, há significativa discordância dos professores do AEE quanto a realização de debates entre a equipe de profissionais, familiares e gestão para tratar da construção do PDI, ao compartilhamento de informações dos estudantes entre os docentes e ao acesso a materiais que auxiliam a adaptação para o trabalho com a Educação Inclusiva.

A respeito do preenchimento compartilhado do PDI Hudson (2020, p. 143) relata a experiência observada em seu trabalho de campo:

²⁴“Foi realizada uma análise estatística com o uso dos softwares SPSS e Microsoft Excel sobre as respostas de 1.286 participantes. Foram obtidas respostas de 44 de um total de 47 regionais.” (Hudson e Borges, 2020, p. 9)

Diante do problema em estabelecer um bom vínculo com o regente, e este se mostrar afastado do aluno da Educação Especial, o professor de apoio se sente imbuído da responsabilidade em preencher todos os campos, inclusive o de matérias, o que, provavelmente, será realizado com maior dificuldade. Retoma-se aqui a necessidade de estimular um trabalho colaborativo para o estabelecimento de uma parceria entre os docentes diante do preenchimento do documento.

Ao refletirmos sobre a experiência relatada, nos remetemos aos dados coletados na pesquisa ao apontarem a falta de horários para o diálogo entre professores de classe regular e de AEE, bem como a insegurança dos docentes quanto a formação adquirida para o trabalho com EE, dificultado a interlocução entre os profissionais e prejudicando por consequência o desenvolvimento do planejamento colaborativo em prol da inclusão dos estudantes da EE. Após seus estudos sobre planejamento colaborativo, Silva e Viana (2021, p, 38) ressaltaram acreditar que

[...] o processo colaborativo favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e sua consciência crítica, tomando o ensino como uma atividade significativa e que necessita de constante reflexão para definir e redefinir os objetivos que se busca concretizar com o planejamento, o qual irá aproximar os alunos de um determinado conhecimento.

Ao serem comparados os NC dos professores do AEE com os NC da amostra total para a assertiva 12, verificou-se significativa dissonância no posicionamento dos participantes. Os professores do AEE afirmaram terem se capacitado para o cargo que ocupam na graduação, divergindo assim do baixo NC encontrado no posicionamento da amostra total e corroborando com a percepção de que a maioria dos professores da escola, aqueles que lecionam em turmas do ensino regular, não receberam ou não consideram ter recebido uma formação voltada para a EE inclusiva durante a graduação. Tal divergência nas opiniões aponta a dimensão da compreensão e alcance da política de inclusão educacional dos estudantes da EE na Escola Integração.

Em pesquisa que trata da utilização do PDI pelos docentes em Minas Gerais, Hudson e Borges (2020) enfatizam a importância da qualificação em serviço como caminho para se alcançar melhorias na qualidade do ensino. Lembram ainda da relevância do oferecimento de formação continuada para os docentes no intuito de viabilizar o aprimoramento das práticas pedagógicas, o acesso a novas informações e conhecimentos necessários para o atendimento dos estudantes da EE. A respeito

da formação docente, Oliveira e Machado (2013); Redig; Mascaro e Dutra (2017, apud Hudson e Borges, 2020, p. 10) já haviam constatado que:

Na maioria das vezes, a formação inicial não é suficiente ou satisfatória para suprir a demanda apresentada pela Educação Especial. Alguns pesquisadores afirmam que o currículo de formação de professores não capacita os futuros docentes para realizarem adaptações necessárias para proporcionar um ensino de qualidade e que essa formação carece de uma estrutura dialógica, baseada em percursos formativos que evidenciem de forma mais proveitosa a articulação entre teoria com a prática.

Os dados obtidos em nossa pesquisa acerca da percepção dos docentes da instituição em análise, além de revelarem a insegurança dos professores do ensino regular em relação a sua formação e consequente qualificação para o trabalho com os estudantes da EE, encontra consonância com as interpretações de Hudson e Borges (2020) ao realizarem a análise dos dados obtidos após trabalho de campo com aplicação de questionário a respeito da qualificação em serviço dos profissionais para utilizar o PDI em nível estadual. Durante suas pesquisas, Hudson e Borges (2020) constataram que nenhuma SRE de Minas Gerais realizou a qualificação total dos seus docentes, pois os dados oscilaram em todas as regiões.

Além disso, destaca-se a repetição de um impasse em relação à assertiva 13 que versa sobre a utilização dos resultados das avaliações sendo utilizados como referência na execução de práticas pedagógicas. Nesse ponto, cabe refletir sobre os motivos de uma modesta utilização de métodos e instrumentos de avaliação inclusivos por parte dos professores do AEE em contraponto ao desconhecimento ou falta de assimilação da cultura de inclusão como influência para as práticas de avaliação comumente executadas pelos professores do ensino regular.

Os espaços e os tempos das salas comuns são culturalmente organizados para o ensino e aprendizagem coletivos, de forma homogeneizada, em que um professor ensina a todos da mesma forma e consequentemente espera-se que todos aprendam também da mesma forma. Todo o processo está centrado na aprendizagem de conteúdos disciplinares e a avaliação, por sua vez, nos resultados. Já os espaços do AEE – separados do ambiente comum - caracterizam-se pela individualização do ensino no qual o apoio pedagógico é ofertado em atendimentos individualizados ou em pequenos grupos (Brasil, 2009 apud Mello; Hostins, 2018, p.1028)

A repetição de tal dúvida reforça a percepção de que possa estar havendo dissonâncias entre a execução das avaliações, a divulgação e o estudo dos resultados dos estudantes da EE. Em relação à assertiva 17 acerca da realização de conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes da EE, os profissionais do AEE foram unânimes em discordar da afirmação de que há a realização de conselhos de classe para tratar especificamente dos estudantes da EE. Tal discordância ratifica o posicionamento que aponta para a ocorrência de falta de diálogo entre a gestão e os professores em se tratando de assuntos relacionados a EE.

Segundo Santos (2023), o Conselho de Classe é um instrumento pedagógico democrático capaz de oportunizar o diálogo entre todos os segmentos da escola acerca da realização de diagnósticos sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. A discussão entre os docentes nos conselhos de classe pode contribuir para o direcionamento das ações de planejamento colaborativo de aulas inclusivas, na medida em que propicia a organização e o acompanhamento das avaliações realizadas. Portanto, torna-se necessário uma revisão dos processos, estruturação pedagógica e de mobilização dos participantes envolvidos com a EE.

Ao final dessa análise percebemos a necessidade de se repensar a política de inclusão a fim de promover um melhor alinhamento das práticas educativas através da ampliação do tempo e do espaço para a interlocução e para uma formação docente capaz de contemplar as necessidades da EE. No exercício de pensarmos uma escola cada vez mais inclusiva para os estudantes da EE, na próxima seção, refletimos sobre a percepção dos profissionais participantes da pesquisa acerca das particularidades emergentes da EE nas três etapas de ensino da Educação Básica.

3.3.4.2 Análise das respostas dos professores do Ensino Fundamental I/ Fundamental II/Ensino Médio ao bloco sobre PDI

Nessa seção procura-se analisar os NC dos professores regentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com as assertivas presentes no bloco de questões que versam sobre o documento PDI. Para tanto, elencou-se em um quadro comparativo (Quadro 7), os respectivos NC com as 17 assertivas respondidas pelos participantes. Esse estudo visa identificar convergências e divergências nas respostas diante da comparação entre os três grupos formados pelos profissionais que participaram da pesquisa.

Quadro 7 - Comparação dos Níveis de concordância às assertivas sobre PDI entre PEB F1, PEB F2 e Médio

Assertivas	%Nível de Concordância PEB anos iniciais sobre PDI	%Nível de Concordância do Total de participantes sobre PDI	%Nível de Concordância PEB anos finais e Médio sobre PDI
1	89	93	94
2	61	50	51
3	56	55	57
4	60	70	70
5	83	94	99
6	67	89	96
7	11	37	48
8	17	33	40
9	61	44	40
10	6	37	48
11	6	33	43
12	11	48	47
13	39	49	50
14	67	59	57
15	83	69	64
16	83	72	68
17	11	19	25

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para iniciar a presente análise das assertivas sobre PDI, chama-se atenção para a segunda coluna em que se elencou o NC do grupo de professores da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta-se que nesse grupo as assertivas 1, 5, 6, 15, e 16, alocadas na categoria uso/práticas no âmbito do planejamento colaborativo de aulas inclusivas, tiveram um alto NC. Na terceira coluna, destacam-se altos NC do total da amostra com as assertivas 1, 5 e 6. Já na quarta coluna estão descritos os níveis de concordância dos professores regentes de turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa coluna, mais uma vez foram encontrados altos NC apenas com as alternativas 1, 5 e 6.

Ao analisar os dados iniciais, verificou-se que todos os três grupos concordam com as assertivas 1, 5 e 6, que versam respectivamente sobre a relevância do preenchimento do PDI, o conhecimento da comunidade escolar sobre a finalidade do PDI e a importância da participação desta em sua construção. A concordância com essas assertivas é relevante, pois indica que os profissionais envolvidos diretamente

no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE afirmaram ter consciência sobre a importância do PDI e de sua construção coletiva. Mello e Hostins (2018, p. 1030) destacam que “dentre os vários elementos que promovem a prática pedagógica inclusiva, considera-se que o Plano de Atendimento Educacional se caracteriza como uma forma de intervenção pedagógica capaz de agir interativamente entre os objetivos de aprendizagem do aluno tanto na educação especial quanto no ensino comum”. Nesse sentido, destaca-se como potencialidade ao atendimento inclusivo da escola em análise, que grande parte de sua equipe pedagógica reconhece a importância do PDI enquanto instrumento norteador das ações pedagógicas realizadas com os estudantes da EE.

Torna-se ainda necessário uma melhor articulação das ações de planejamento pedagógico colaborativo entre os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes da EE no intuito de propiciar trocas de experiências e conhecimentos entre eles, em busca de planejamentos mais inclusivos. Contudo, conforme ressaltam Michelluzzi et al. (2022, p. 331):

[...] não é possível efetivar um trabalho articulado e colaborativo somente com boa vontade: é urgente que se estabeleçam e se aproximem as políticas educacionais do contexto real da escola, isto é, sejam proporcionados aos SPT tempo apropriado para estudos e planejamentos em conjunto com o professor titular/regente. Dessa forma, dar condições objetivas para que o docente desempenhe sua função de forma articulada é fundamental, pois, caso contrário, corre-se o risco de que se estabeleça uma “inclusão perversa e marginal”, em que o estudante público-alvo da Educação Especial fique sob responsabilidade do SPT, muitas vezes com um currículo próprio, composto de atividades fragmentadas e sem sentido para o aprendizado acadêmico.

Os dados do questionário não nos permitem, no entanto, afirmar que o reconhecimento do instrumento PDI esteja se traduzindo em ações pedagógicas cotidianas que tenham como base o registro e a utilização do PDI, ou seja, os altos NC com as assertivas 1, 5 e 6 não refutam as evidências coletadas na primeira fase da pesquisa, em que inicialmente identificamos possíveis problemas nos procedimentos de registro dos PDI entre os anos de 2020 a 2022.

A maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental concordaram com as assertivas 15 e 16 afirmando respectivamente realizarem atividades diferenciadas e adaptadas para os estudantes da EE, além de terem o

auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas para esses estudantes. Tais afirmações sugerem que o planejamento colaborativo estaria sendo melhor executado nos primeiros anos do ensino fundamental. Desse modo, as experiências de planejamento colaborativo entre os professores do segundo turno (em que funcionam os primeiros anos do ensino fundamental) poderiam servir de contribuição e referência para a gestão pedagógica dos demais turnos ao serem analisadas e compartilhadas com os demais profissionais.

Quanto aos baixos NC percebidos na análise das demais assertivas, verifica-se que os três grupos compostos por profissionais da escola não consideram que existam debates acerca do preenchimento do PDI entre todos os professores, família e equipe gestora. Do mesmo modo, não consideram que esteja acontecendo o compartilhamento das habilidades consolidadas pelos estudantes da EE entre docentes e familiares dos estudantes. Tais posicionamentos ratificam os apontamentos sobre a ocorrência de fragilidades nas ações de gestão dos processos de comunicação com os demais membros da comunidade escolar sobre princípios e planejamentos que devem ser previstos no PPP da escola.

A esse respeito encontramos consonância com a pesquisa de Hudson e Borges (2020, p. 17) ao apontar que:

Em geral, os itens identificados como mais problemáticos durante o preenchimento do PDI se relacionam com a proposta curricular conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP), a avaliação diagnóstica inicial do aluno, o planejamento pedagógico, a avaliação processual e a correção de rumos.

Assim, quando não se coloca em prática tais preceitos põem-se em risco o estabelecimento da gestão democrática e inclusiva na instituição e consecutivamente as ações pedagógicas voltadas para a construção de planos de aulas inclusivos, prejudicando a aprendizagem dos estudantes da EE. De acordo com Santos (2019, p. 99):

O planejamento da ação didática na Educação Especial consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno ingressante no atendimento especializado [...]

Dentro dessa perspectiva, o planejamento das aulas é considerado um instrumento imprescindível para a organização de ações pedagógicas voltadas sobretudo ao atendimento das particularidades dos estudantes da EE. Ao versar sobre a importância da construção de planejamentos individualizados no contexto da EE, Gonçalves (2024, p. 87) lembra que:

[...] desafios burocráticos e limitações de recursos são comuns, mas que não devem ser obstáculos intransponíveis. Ao superar esses empecilhos e adotar práticas diferenciadas dedicando-se ao conhecimento profundo do aluno, o professor transforma a sala de aula em um ambiente enriquecido e diversificado. O investimento na compreensão individual de cada estudante não apenas beneficia o público-alvo da educação especial, mas reverbera positivamente em todo o ambiente educacional, proporcionando oportunidades amplas de aprendizado a todos.

O planejamento construído de forma colaborativa com vistas à promoção da inclusão educacional compõe-se de proposições estratégicas e ordenadas para a utilização dos recursos pedagógicos a serem aplicados mediante o estudo das descrições de cada estudante. A utilização contínua de tal recurso amplia as possibilidades de democratização do acesso aos currículos.

Em nossa pesquisa, destaca-se que todos os três grupos de participantes mostraram ter dúvidas quanto a suficiência de sua formação acadêmica; quanto a procura por formação nos centros de referência para o trabalho com estudantes da EE e sobre as demandas por qualificação para utilização de tecnologias assistivas, materiais adaptados e outros recursos voltados para a acessibilidade e inclusão. A possibilidade de que possa ocorrer desinteresse de muitos profissionais da Escola Integração em se qualificarem para o atendimento dos estudantes da EE, ou mesmo o desconhecimento desses sobre cursos e formações para o trabalho com a EE ofertados pela SEEMG leva-nos a refletir sobre os impactos da insegurança dos professores quanto a formação para o trabalho com a EE no âmbito do desenvolvimento de planejamentos pedagógicos inclusivos.

A simples constatação de que muitos profissionais da instituição não sentem que estão devidamente qualificados para atuarem com os estudantes da EE demonstra que o atendimento inclusivo na Escola Integração precisa ser aprimorado. Tal aprimoramento pode partir da mudança cultural, comportamental e da melhoria das práticas de inclusão. A esse respeito, Martins e Chacon (2019, p. 19) ressaltam

que “apesar de ser possível o favorecimento das crenças dos professores em suas capacidades a partir de conhecimentos teóricos, as vivências práticas aumentam a probabilidade de obtenção de bons resultados”. Fonseca (2011) lembra que a aprendizagem se dá mediante interação entre pessoas que possuem visões de mundo semelhantes e diferentes em relação a todos os aspectos da vida e a formação continuada é essencial para que os professores se sintam seguros para conduzir seus trabalhos em sala de aula tendo como aporte planejamentos pedagógicos que reverberem os mais atuais postulados da inclusão educacional.

[...] reiterando as palavras de Glat, Vianna e Redig (2012) “[...] é na experiência e na inserção no cotidiano escolar que os professores podem aperfeiçoar sua formação”. Isto é, não basta apenas apontar culpados, deve-se agir para mudar esse cenário rumo a construção de uma prática pedagógica inclusiva em consonância com a realidade de cada docente e do seu aluno, pois novas práticas ampliam novas possibilidades de aprendizagem. (Glat, Vianna; Redig 2012 apud Santos, 2019, p. 111)

Conforme Santos (2023) nos alerta, torna-se fundamental a mobilização da comunidade escolar para as discussões e projetos relacionados a EE e a criação de espaços e tempos para a formação docente voltada para a EE. Por mais que o Conselho de Classe seja um instrumento importante que contribui diretamente para a prática da educação inclusiva, necessita-se que a escola lance mão de todos os espaços e de outros instrumentos capazes de proporcionar as trocas de experiências sobre a educação inclusiva. O enraizamento dessa nova cultura escolar potencializa a mobilização docente para o desenvolvimento de ações pedagógicas destinadas a EE. Essas ações serão posteriormente traduzidas na construção e utilização contínua de planejamentos escolares inclusivos.

Nesse sentido, destaca-se o baixo NC dos grupos com as assertivas que versam sobre o recebimento de informações acerca da quantidade de estudantes da EE matriculados na escola e sobre a realização de conselhos de classe específicos para tratar do atendimento aos estudantes da EE. Esses dados reafirmam a hipótese inicial de que a instituição observada tem integrado, mas não tem incluído seus estudantes da EE, sendo o PDI utilizado de forma burocrática.

Ao agregarmos essa análise às anteriormente explanadas, identificamos um quantitativo significativo de percepções convergentes dos participantes acerca de situações, ações e omissões negativas para a execução da política pública de

inclusão educacional dos estudantes da EE na Escola Integração. Destacamos também percepções convergentes positivas como o reconhecimento da importância do PDI enquanto instrumento de planejamento de ações pedagógicas mais inclusivas. A partir da análise global dos dados coletados desde a fase inicial da pesquisa, e o adensamento desses dados após a análise do questionário, na próxima seção realizamos a síntese do trabalho de campo.

3.3.5 Síntese dos dados do questionário

Ao realizarmos trabalho de campo na Escola Integração, com o intuito de coletar evidências que pudessem nos ajudar a responder à pergunta de pesquisa em tela, identificamos algumas características positivas da escola no que diz respeito ao atendimento inclusivo aos estudantes da EE que cabem destaque. Em nossas análises, constatamos o reconhecimento da maioria dos participantes da pesquisa acerca da BNCC e do CRMG enquanto documentos que servem de base para a estruturação dos currículos escolares. Verificamos também a ciência dos participantes a respeito do PDI enquanto instrumento de registro e controle das atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes da EE. Tais conhecimentos demonstram que os profissionais da instituição não se encontram alheios à força das legislações e normativas que regem as políticas públicas de inclusão dos estudantes da EE. Além disso, constatamos que de uma forma geral os participantes reconhecem a importância do diálogo em prol da organização do trabalho colaborativo docente voltado a EE.

No entanto, os dados de evidência nos permitiram também identificar algumas barreiras impostas à aprendizagem dos estudantes da EE na escola analisada. Dentre os principais obstáculos observados destacam-se: a falta de conhecimento das famílias de estudantes da EE sobre os assuntos que envolvem o direito à inclusão e à educação escolar de seus filhos; as dificuldades de adaptação pedagógica e adequação do planejamento colaborativo e da docência compartilhada para a prestação de um atendimento verdadeiramente inclusivo e o descompasso entre a elaboração de leis e resoluções inclusivas em relação à implementação e execução nas instituições.

Ao versar sobre preceitos instituídos em leis e documentos que regulamentam a inclusão educacional dos estudantes da EE, Ropoli et al. (2010, p. 10-11) nos

lembram que “um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino”. No entanto, os autores observam que a escola não é uma estrutura pronta e acabada e por isso seus espaços tornam-se ambientes propícios às múltiplas formas de manifestações humanas. Daí a dificuldade de implementação das políticas de inclusão tal qual são concebidas.

Indo de encontro com tal análise, Silva (2023) ressalta que identificar as necessidades individuais de cada estudante da EE é um dos principais desafios enfrentados pelos docentes no âmbito da inclusão educacional. Para a superação desse obstáculo, seria ideal que as famílias dos estudantes da EE procurassem se informar sobre os direitos pertinentes à inclusão escolar. Segundo Ropoli et al. (2010), o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes da EE fica fortalecido quando há uma participação efetiva da família em sua vida estudantil.

A identificação desses fatos são também evidências de que não estão sendo realizadas reuniões específicas para alinhamento das estratégias para o planejamento pedagógico a serem adotadas pelo corpo docente para desenvolver ações e atividades interdisciplinares com os estudantes da EE. Por conseguinte, os registros do PDI demonstram a desconexão entre as aulas lecionadas e as ações constantes no documento.

As falhas nos preenchimentos dos PDI, denotam ainda: falta de comunicação, controle e gerência das atividades docentes. Entre os anos de 2020 e 2022 não foram feitos registros das estratégias a serem adotadas pelos professores nem tão pouco foram registrados os desenvolvimentos progressivos dos estudantes. A constatação de tal problema trouxe à luz a necessidade de uma análise reflexiva acerca das opiniões e impressões dos profissionais da escola sobre a execução e apropriação da política pública de inclusão de estudantes da EE na Escola Integração e sobre o processo de preenchimento do PDI.

A análise dos dados obtidos após a aplicação do questionário na Escola Integração nos permitiu confirmar a existência de problemas de comunicação que ocorrem no exercício da docência. Nesse sentido, conceitos como trabalho colaborativo e docência compartilhada aparecem como metodologias pouco ou nada exploradas pelos professores da escola no âmbito do planejamento e

desenvolvimento das aulas nas turmas que possuem estudantes da EE. Nesse sentido, parte-se da premissa de que os dados apresentados colocam em evidência problemas acerca do cumprimento das legislações vigentes no âmbito do planejamento colaborativo de ações pedagógicas voltadas para os estudantes da EE na instituição. Tais problemas foram analisados em diálogo com os referenciais teóricos já elencados.

Com a finalidade de contribuir para a melhoria do atendimento inclusivo aos estudantes da EE na Escola Integração buscando para tanto sanar os problemas causados pelas barreiras identificadas durante a pesquisa de campo, na seção seguinte tratamos da proposição de um Plano de Ação com o intuito de contribuir para a melhoria das ações pedagógicas no âmbito do Planejamento colaborativo de aulas inclusivas para os estudantes da EE.

4. PLANO DE AÇÃO – O TRABALHO COLABORATIVO PARA A MELHORIA DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO NA ESCOLA INTEGRAÇÃO

A concepção do presente Plano de Ação Educacional parte da necessidade de proposição estratégica de melhorias na elaboração de planejamentos educacionais inclusivos na Escola Integração a partir de uma intervenção que tem como base norteadora as experiências de trabalho colaborativo entre os docentes. Para tanto, sugere à Administração Escolar um rompimento com os paradigmas tradicionais²⁵ a partir do incentivo e valorização da diversidade e da gestão democrática. Partindo da idealização de uma administração escolar que tenha como postulado a valorização e a observância das especificidades do processo pedagógico, afasta-se das concepções e modelos mais tradicionais e estritamente burocráticos que prejudicam o desenvolvimento da gestão democrática.

Com o intuito de mitigar os obstáculos que se impõem à aprendizagem dos estudantes da EE na Escola Integração propõe-se a reestruturação dos processos de construção e desenvolvimento de planos de aulas mais inclusivos para os estudantes da EE. A partir de uma mudança da cultura institucional em relação à criação, adaptação e desenvolvimento dos cenários mais favoráveis ao acolhimento, à inclusão e à aprendizagem desses estudantes, almeja-se uma escola capaz de se adequar e se adaptar às demandas dos estudantes refletindo sobre a educação enquanto prática social transformadora e propulsora da consciência cidadã e, portanto:

A educação, como prática humana de formação de sujeitos históricos, exige formas de organização do trabalho que priorizem as relações solidárias e cooperativas, fundadas nos princípios do diálogo e da persuasão, isto é, de relações entre iguais. (Russo, 2004, p. 37).

Ao indagarmos sobre os impactos das experiências de planejamento escolar para a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração percebemos a necessidade de elaborarmos ações cujo intuito seja desenvolver nos docentes e

²⁵Segundo Cária e Santos (2014, p. 35) [...] na administração tradicional tem-se um líder na qual a ação é mais individual e centralizado. Já o conceito de gestão traz a ideia de uma organização onde cada um é parte do processo da administração e do sistema como um todo. Assim, espera-se que num processo de gestão ocorra um desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva e de espírito de equipe, ou seja, existe uma intenção democrática e espera-se a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico.

educandos um olhar mais amplo em relação ao seu próprio espaço social e ao mundo. Por isso, pensando no processo pedagógico estabelecemos como meta a construção colaborativa contínua de planejamentos interdisciplinares que utilizem o espaço e o tempo escolar como ferramentas para a interação entre a comunidade escolar e para a capacitação em trabalho dos docentes em prol da inclusão dos estudantes da EE.

As mais recentes legislações²⁶ e normativas que regem a inclusão dos estudantes da EE nas instituições de ensino tem exigido dos gestores escolares, especialistas e professores a aptidão para adaptação e readequação de suas condutas a novas concepções de ocupação do espaço escolar, do fazer pedagógico e metodológico. Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de crescimento da capacidade efetiva dessas instituições em materializarem as prescrições legais no contexto prático demandado pelos cidadãos.

Com o advento da ampliação de possibilidades de acesso à informatização e às novas tecnologias de gestão, observa-se o surgimento de um movimento de redefinição das atribuições das tarefas e práticas dos profissionais da educação em exercício, sobretudo nas escolas públicas. Sabendo que uma grande mudança estrutural, administrativa e metodológica exigirá uma preparação prévia dos profissionais, pais e educandos, propomos a reformulação do PPP a partir do registro de uma adequação curricular que oportunize e valorize a interdisciplinaridade e a colaboração entre os docentes como norteadoras das ações pedagógicas a serem implementadas.

Em meio ao surgimento de novas demandas acerca da inclusão dos estudantes da EE, ressalta-se a necessidade de que se consolide como prática nas escolas a efetiva valorização da diversidade humana em suas múltiplas formas de compreensão de mundo. Ao observarmos os resultados do estudo de caso realizado verificamos que a Escola Integração tem caminhado lentamente sem conseguir alcançar e lançar mão em tempo hábil de inovações e ferramentas de gestão capazes de auxiliar a inclusão na EE.

Para que o processo de construção de planejamentos colaborativos inclusivos para os estudantes da EE na Escola Integração torne-se um ciclo contínuo de planejar, fazer acontecer, mudar, aprender, adequar e adaptar, propõem-se ações pedagógicas

²⁶No Apêndice A elencamos em ordem cronológica as normativas que regem a inclusão educacional no Brasil.

de curto, médio e longo prazo em prol de uma crescente melhoria na gestão dos recursos materiais e humanos em uma busca pela eficiência dos serviços prestados.

Na elaboração do presente Plano de Ação Educacional utilizamos o método 5W2H por acreditar ser essa uma estrutura eficaz para descrever o processo de proposição das ações necessárias à promoção de melhorias na inclusão de estudantes da educação especial na Escola Integração, conforme trataremos na próxima seção.

4.1 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Para a execução do presente Plano de Ação Educacional na Escola Integração, elaboramos seis ações que emergiram das análises e observações da análise exploratória e do questionário aplicado aos profissionais da Escola Integração. As ações estão assim organizadas:

1. Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do Plano de Ação Educacional;
2. Estruturação de um grupo de trabalho e estudos para tratar do Planejamento escolar colaborativo inclusivo;
3. Realização dos encontros do grupo de trabalho e estudos para fortalecimento do trabalho colaborativo nas ações de planejamento escolar;
4. Realização de oficinas com os profissionais da Escola Integração para replicar as experiências e os conhecimentos produzidos sobre planejamento escolar inclusivo com ênfase no PDI;
5. Reformulação do PPP a partir de uma perspectiva inclusiva;
6. Avaliação e monitoramento das ações propostas.

As ações propostas no presente plano visam promover melhorias para o planejamento escolar colaborativo inclusivo na Escola Integração. Para tanto, pretendemos iniciá-lo com reuniões em que apresentaremos os resultados dessa pesquisa, ressaltando a importância do tema, primeiro com o diretor da escola e posteriormente diante de toda a comunidade escolar. Nessas reuniões apresentaremos o presente Plano de Ação Educacional e o cronograma para o cumprimento das ações que deverão ser realizadas.

Em sequência, organizaremos um momento com membros da comunidade escolar com o intuito de estruturarmos um grupo de trabalho e estudos que se reunirá periodicamente para refletir sobre planejamento escolar inclusivo. Durante esse momento, esclareceremos aos integrantes do grupo sobre a realização de encontros formativos com o intuito de fortalecer a reflexão e a compreensão da comunidade escolar acerca da política nacional de inclusão dos estudantes da EE, bem como sobre as teorias que têm sustentado as discussões sobre tal política.

Para direcionar as ações de construção de planos de aula mais inclusivos na Escola Integração, realizaremos uma oficina na qual o pesquisador ministrará uma palestra para os profissionais da escola com o intuito de demonstrar as principais perspectivas pedagógicas e métodos para a construção de planejamentos escolares inclusivos. Além disso, acontecerá um momento formativo para reflexão e estudo sobre documentos e legislações que regem a inclusão dos estudantes da EE.

Buscando respaldar e nortear a organização do trabalho colaborativo voltado para o planejamento escolar, apresentaremos pontos de reformulações dos textos constantes no PPP da Escola Integração.

Por fim, com o intuito de ampliar as possibilidades de aprimoramento das ações realizadas e abrir caminho para o surgimento de outras ações cujo objetivo seja promover a inclusão dos estudantes da EE nas salas de aula, propomos a composição de um grupo que ficará responsável pelo monitoramento das ações, bem como por promover a avaliação das mesmas pela comunidade escolar a partir da aplicação de questionários. Nas próximas seções, descreveremos detalhadamente as ações propostas do referido Plano de Ação Educacional.

4.2 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DESCRITO ATRAVÉS DO 5W2H

A inclusão de estudantes da EE requer um esforço coletivo e planejado por parte das instituições de ensino, dos professores, dos gestores escolares e de toda a comunidade educacional no sentido de desenvolver ações coletivas e colaborativas em prol do estabelecimento de práticas de planejamento mais equitativas, inclusivas e respeitosas. A fim de solucionar ou pelo menos amenizar a incidência dos problemas em tela, propõe-se a execução do presente Plano de Ação Educacional para o desenvolvimento de ações estratégicas que serão estruturadas segundo o método do 5W2H.

O 5W2H baseia-se nas perguntas *what, why, where, when, who, how e how much*, que ajudam a identificar e planejar as ações necessárias para alcançar determinados objetivos. No presente Plano de Ação Educacional utilizamos o método 5W2H a partir da identificação de barreiras à aprendizagem dos estudantes da EE na instituição. Tais barreiras têm se instaurado em decorrência da elaboração de planejamentos não inclusivos; das demandas de comunicação para a formação dos agentes envolvidos nesse processo; da ausência de metas e objetivos bem definidos para a construção de planejamentos colaborativos; da falta de designação das responsabilidades; da ausência de diálogo para a definição de prazos e de problemas gerados por erros na alocação dos recursos.

Verifica-se que a construção de planos de aulas inclusivos demanda ações colaborativas estruturadas e planejadas capazes de proporcionar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes da EE no ambiente educacional. Nas próximas seções trataremos de proposições para o saneamento dos problemas elencados em tela, descrevendo detalhadamente seis ações estruturadas sob o método 5W2H.

4.2.1 Apresentação da pesquisa para a escola e cronograma para a realização das ações seguintes

A primeira ação tem como intuito apresentar a pesquisa à comunidade escolar visando proporcionar reflexões sobre a necessidade de melhorias na comunicação e no planejamento colaborativo voltado para a EE na instituição. Inicialmente, nos reuniremos com a gestão escolar para apresentar os resultados da pesquisa, as etapas do Plano de Ação Educacional, bem como as demandas para sua execução. Durante essa reunião esperamos estabelecer um alinhamento acerca dos recursos necessários para a execução do presente Plano. Para tanto, apresentaremos um cronograma que norteará o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional, contendo um roteiro das ações que serão executadas. Posteriormente, no auditório, apresentaremos para a comunidade escolar os resultados da pesquisa, bem como as ações a serem implementadas no sentido de sanar problemas relacionados à compreensão das legislações e normativas que versam sobre inclusão dos estudantes da EE. No Quadro 8, utilizando o modelo 5W2H, descrevemos a apresentação da pesquisa e Plano de Ação Educacional à equipe gestora.

Quadro 8 - Apresentação da pesquisa para a gestão da Escola Integração

O quê?	Apresentar a pesquisa e o cronograma para o cumprimento das ações constantes no Plano de Ação Educacional. Nessa reunião pretendemos esclarecer as intenções do presente Plano e alinhar os detalhes acerca dos dias, horários e recursos necessários para a realização das ações.
Por quê?	É fundamental que a gestão tenha total conhecimento do conteúdo e intenções da pesquisa, bem como se disponha formalmente a dar suporte e respaldo para as ações em desenvolvimento.
Onde?	A reunião poderá ser realizada na sala da direção ou em outra sala reservada.
Quando?	Como o presente Plano de Ação Educacional deverá ser executado no decorrer do ano letivo de 2026, entendemos que essa etapa inicial da primeira ação precisa ser executada tão logo o ano se inicie. Por isso, a reunião com o gestor da escola será realizada em fevereiro de 2026.
Quem?	O pesquisador, o diretor escolar e seus vice-diretores e especialistas em educação.
Como?	Apresentaremos a pesquisa utilizando slides para demonstrar os métodos, instrumentos e resultados da pesquisa de campo, bem como o detalhamento das ações constantes no presente Plano.
Quanto?	Somatória do custo equivalente a duas horas de trabalho dos profissionais participantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Durante a reunião com a equipe gestora na sala da direção faremos uma apresentação de nossa pesquisa utilizando slides. A apresentação terá duração de 1 hora e em nossa explanação reforçaremos a importância da pesquisa e da necessidade de apoio por parte da equipe gestora para que a implementação do Plano de Ação Educacional ocorra com eficiência. Após a apresentação inicial pretendemos iniciar uma discussão com a equipe gestora em que colocaremos em pauta o alinhamento prévio da execução do cronograma, o detalhamento do roteiro das atividades que deverão ser realizadas e da utilização de recursos materiais e humanos necessários. Ficaremos também à disposição para outros esclarecimentos e para o acolhimento de sugestões da equipe gestora. Prevemos que essa reunião terá duração máxima de 2 horas, por isso estima-se que o custo dessa etapa será a somatória dos valores equivalentes a duas horas de trabalho dos profissionais participantes.

Em um segundo momento, aproveitaremos a primeira reunião de Módulo II que será realizada no mês de março de 2026, quando a escola já deverá ter definido seu quadro de professores e a enturmação dos estudantes, para a reunião com a comunidade escolar. Ao iniciarmos essa reunião faremos uma breve explanação sobre

a pesquisa e sobre a importância de todos estarem participando do processo de execução do presente Plano de Ação Educacional. Esperamos que tal diálogo dê início a um movimento em busca da ampliação de reflexões acerca da inclusão dos estudantes da EE na escola, que proporcione a aproximação e inclusão das famílias em tais discussões e contribua para o desenvolvimento do trabalho colaborativo voltado para a construção de planos de aula mais inclusivos, conforme descrevemos no Quadro 9:

Quadro 9 - Apresentação da pesquisa para a comunidade escolar

O quê?	Apresentar a pesquisa para a comunidade escolar e o cronograma para o cumprimento das ações constantes no Plano de Ação Educacional: Nessa reunião pretendemos esclarecer as intenções do presente plano e conseqüentemente iniciar um movimento de reflexão acerca da EE a partir de um debate com os participantes sobre os processos de inclusão e sua importância no âmbito do planejamento escolar.
Por quê?	Esclarecer sobre a importância da pesquisa, bem como da implementação desse Plano de Ação Educacional como instrumento capaz de promover melhorias no processo de Inclusão dos estudantes da EE.
Onde?	A reunião precisa ser realizada em um ambiente que comporte o maior número de pessoas possível, por isso o Auditório da escola seria a melhor opção.
Quando?	Esse será o segundo momento da ação de apresentação e acontecerá em março de 2026 em uma reunião de módulo II ²⁷ , após a reunião com o gestor.
Quem?	O pesquisador e toda a comunidade escolar.
Como?	Apresentaremos a pesquisa utilizando slides para demonstrar os métodos, instrumentos e resultados da pesquisa de campo, bem como o detalhamento das ações constantes no presente Plano.
Quanto?	Somatória do custo equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

²⁷A 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 Art. 6º determina que para o cumprimento da carga horária presencial destinada às reuniões de caráter coletivo, previstas na alínea “a” do inciso II do artigo 4º desta Resolução, deverá ser observado o planejamento realizado pela equipe gestora da escola, com foco no desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, em consonância com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as diretrizes da SEE/MG.

§ 3º - Os pais/responsáveis, os estudantes e a comunidade escolar poderão participar das reuniões, quando se tratar de temas que sejam relevantes e de interesse comum da escola.

Durante a reunião divulgaremos para a comunidade escolar, o cronograma em que se desenha o cumprimento das ações propostas conforme descrevemos no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Cronograma para execução do Plano de Ação Educacional
(continua)

AÇÃO	ROTEIRO	DATA
Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do Plano de Ação Educacional para a realização das ações seguintes;	Primeiro momento - Reunião com o Diretor da Escola Integração (sala da direção)	Fevereiro de 2026
	Segundo momento - Reunião com a comunidade escolar (auditório)	Março de 2026
Estruturação de grupos de estudos para tratar do Planejamento escolar colaborativo inclusivo.	Primeiro encontro para formação do grupo de trabalho em uma reunião com a comunidade escolar (auditório)	Abril de 2026
Realização de encontro do grupo de trabalho e estudos para reuniões formativas sobre as legislações que regem a EE e as principais correntes teóricas que versam sobre o tema.	Segundo encontro do grupo de trabalho e estudos (sala de aula)	Mai de 2026
	Terceiro encontro do grupo de trabalho e estudos (sala de aula)	Junho de 2026
Realização de uma Oficina para trabalhar a elaboração de planos de aula inclusivos.	Reunião com os profissionais da escola (auditório)	Agosto de 2026
Realização de encontro do grupo de trabalho e estudos para reuniões formativas sobre as legislações que regem a EE e as principais correntes teóricas que versam sobre o tema.	Quarto encontro do grupo de trabalho e estudos (sala de aula)	Setembro de 2026

Quadro 10 – Cronograma para execução do Plano de Ação Educacional
(conclusão)

AÇÃO	ROTEIRO	DATA
Reformulação do PPP a partir de uma perspectiva inclusiva.	Reunião com o Diretor, Especialistas, Membros do Conselho de Classe e outros membros da comunidade escolar.	Setembro de 2026
Avaliação e monitoramento das ações propostas.	Monitoramento dos PDI	Entre os meses de março e outubro de 2026
	Quinto encontro do grupo de trabalho e estudos (sala de aula) Elaboração do Relatório sobre os PDI	Novembro de 2026
	Sexto encontro do grupo de trabalho e estudos (sala de aula) Considerações finais e aplicação do questionário de avaliação.	Dezembro de 2026

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Esperamos que ao longo da execução dessa ação, a comunidade escolar possa se conscientizar e refletir para atuar de forma coletiva e colaborativa para a eliminação das barreiras que se impõem a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. Para tanto, prepararemos slides que servirão como apoio a nossa explanação.

Nessa reunião faremos considerações acerca dos principais problemas observados em nossa pesquisa no âmbito da construção de planos de aula inclusivos, passando pela compreensão das resoluções e normativas, os procedimentos de preenchimento dos PDI e a necessidade de articulação entre as ações pedagógicas realizadas pelos professores do AEE e os demais professores por meio do trabalho colaborativo.

Dimensionamos que o custo dessa etapa equivale ao somatório dos valores apurados para 4 horas de trabalho de cada profissional que participar da reunião. Uma vez que a reunião será realizada em data reservada ao módulo II, deve-se considerar seu caráter formativo.

A reunião acontecerá no auditório da escola para podermos contar com a participação de toda a comunidade escolar, recebendo-os acolhedoramente e com o devido conforto. Nessa ocasião faremos um convite para que os membros da comunidade escolar venham compor um grupo de trabalho e estudos que se reunirá mensalmente para tratar de assuntos relacionados ao planejamento escolar colaborativo inclusivo, conforme explicamos na próxima seção.

4.2.2 Estruturação de um grupo de trabalho e estudos para tratar do Planejamento escolar colaborativo inclusivo.

Nessa segunda ação propomos a composição de um grupo de trabalho e estudos sobre a inclusão educacional dos estudantes da EE no âmbito da produção de planejamentos escolares. Para haver um maior volume e fluidez dos trabalhos e estudos que serão realizados, esse grupo se reunirá oportunamente durante as reuniões de módulo II que ocorrem mensalmente na Escola Integração.

O grupo será composto por nove membros, eleitos pelos participantes nesse primeiro encontro, que chamaremos de líderes (três familiares de estudantes da EE, três profissionais da escola e três estudantes), garantindo a participação igualitária e democrática de todos os segmentos da comunidade escolar. Além desses líderes, outros membros da comunidade escolar terão livre acesso para participar dos encontros do grupo. Os líderes serão os membros de referência para a organização e direcionamento das atividades que forem executadas pelo grupo de trabalho e estudos.

O grupo será formado e se reunirá pela primeira vez durante a reunião para cumprimento de módulo II que acontecerá em um sábado do mês de abril de 2026. Nessa reunião contaremos com a participação da comunidade escolar que ao final será convidada a compor o grupo de trabalho e estudos.

O grupo passará a se encontrar uma vez por mês, durante as próximas reuniões de módulo II, ficando a organização e agendamento para a realização dos próximos encontros do grupo a cargo do Diretor e das três Especialistas (cada uma responsável por seu turno).

No Quadro 11, descrevemos o processo de estruturação do grupo de trabalho e estudos:

Quadro 11 - Estruturação do Grupo de Trabalho e Estudos

O quê?	Grupo de trabalho que auxiliará na implementação do Plano de Ação Educacional. Para tanto esse grupo fará um estudo coletivo de legislações e produções acadêmicas que versam sobre planejamento e inclusão educacional dos estudantes da EE.
Por quê?	Ausência de compreensão dos processos de inclusão por parte da comunidade escolar. Oportunidade de aproximação, conscientização e envolvimento das famílias com o processo de elaboração do PDI, promover a melhoria da compreensão da comunidade escola acerca dos procedimentos de elaboração do Planejamento Escolar inclusivo.
Onde?	Na escola em uma reunião que contará com a presença da comunidade escolar.
Quando?	A ação deve ser executada em uma reunião de módulo II ²⁸ que acontecerá em abril de 2026.
Quem?	O pesquisador e toda a comunidade escolar poderá participar do grupo frequentando os encontros. O grupo terá como referência 9 membros denominados líderes dispostos a auxiliar na implementação do Plano de Ação Educacional, a auxiliar na organização dos encontros e a contribuir com a divulgação dos conhecimentos estudados e produzidos pelo grupo em toda escola durante a oficina e outras reuniões e eventos realizados durante o ano de 2026.
Como?	Estruturação de um grupo de estudos composto por 9 líderes e outros participantes membros da comunidade escolar.
Quanto?	Somatória do custo equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para execução do presente Plano necessitaremos de agentes multiplicadores que estejam engajados com a inclusão dos estudantes da EE e prontos para transmitir os conhecimentos sobre tal política aos demais membros da comunidade escolar. Por essa razão, em um encontro que acontecerá em abril de 2026 no auditório da Escola Integração, organizaremos o grupo que será composto por nove membros que chamaremos de líderes (três familiares de estudantes da EE, três profissionais da escola e três estudantes) e pelos demais membros da comunidade escolar que comparecerem à reunião. Serão necessários nove líderes para que posteriormente possamos formar três subgrupos compostos por um membro de cada segmento. Dentro de seus respectivos subgrupos, os líderes desempenharão os seguintes papéis: organização das reuniões e dos materiais de estudo, comunicação e

²⁸Conforme prevê a Resolução SEE Nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, § 3º - Os pais/responsáveis, os estudantes e a comunidade escolar poderão participar das reuniões, quando se tratar de temas que sejam relevantes e de interesse comum da escola.

divulgação das experiências e conhecimentos produzidos pelo grupo. Para registrarmos a composição do grupo com seus membros alocados em subgrupos elaboramos uma ficha de identificação que será preenchida no ato da manifestação de interesse dos participantes que livremente se candidatarem.

No Quadro 12 dispomos o modelo da ficha a ser preenchida para a divisão dos membros líderes em função dos segmentos de atuação:

Quadro 12 - Ficha para divisão dos membros do Grupo de Trabalho e Estudos

NOME DO CANDIDATO	Marque com um x a opção em que se enquadra e o segmento com o qual se identifica					
	Profissional da Escola	Família	Estudante	Organização	Comunicação	Divulgação
Assinatura: _____						

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os responsáveis pelo segmento de organização das reuniões ficarão encarregados de planejar os encontros, organizar, pesquisar e selecionar os materiais que serão estudados pelo grupo: legislações, normativas, periódicos, artigos e livros que versem sobre inclusão educacional, trabalho colaborativo e Educação Especial.

Já os membros do segmento de comunicação ficarão responsáveis por organizar e apresentar o conteúdo e as experiências produzidas pelo grupo em reuniões de pais, nas reuniões administrativas e de professores e em outros eventos de cunho pedagógico que envolvam a comunidade escolar.

Por fim, os integrantes do grupo responsáveis pelo segmento de divulgação ficarão encarregados de registrar e sintetizar tudo o que for produzido nos encontros, elaborando materiais e outros meios que possibilitem a propagação de conhecimentos que favoreçam o estabelecimento da cultura de inclusão. Os demais participantes das reuniões do grupo de trabalho e estudos poderão ajudar manifestando suas opiniões e dando suporte à realização das tarefas a serem realizadas pelos subgrupos. A divisão de tarefas tem como intuito exercitar e incentivar a execução do trabalho colaborativo.

O custo dessa ação será a somatória do valor equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes. Na próxima seção descrevemos o funcionamento dos encontros, a atuação dos integrantes do grupo em cada segmento, bem como os possíveis impactos da ação desse grupo de trabalho e estudos para a melhoria do planejamento escolar.

4.2.3 Realização dos encontros do Grupo de Trabalho e Estudos para fortalecimento do trabalho colaborativo nas ações de planejamento escolar

Após a composição do grupo de trabalho e estudos, o mesmo se reunirá mais cinco vezes durante o ano de 2026, distribuídas entre os meses de maio e dezembro, sempre em um sábado de cumprimento do módulo II em cada mês. Durante esses encontros o referido grupo estudará as legislações que regem a educação e as mais recentes produções acadêmicas que versam sobre a inclusão dos estudantes da EE no âmbito da elaboração de planejamentos pedagógicos e debaterá sobre os principais meios para a superação das barreiras que se impõem à inclusão dos estudantes da EE. No Quadro 13 elaboramos uma síntese de tal ação:

Quadro 13 - Realização de encontros do Grupo de Trabalho e Estudos
(continua)

O quê?	Encontros do Grupo de Trabalho e Estudos para formação, reflexão e elaboração de ações de conscientização da comunidade escolar acerca da política de inclusão educacional e do processo de elaboração do planejamento escolar inclusivo.
Por quê?	Necessidade de replicar e expandir os valores da política de inclusão educacional a toda comunidade escolar. Exercitar as dinâmicas entorno do trabalho colaborativo como meio mobilizador da comunidade escolar em prol do desenvolvimento de um planejamento escolar inclusivo.
Onde?	Salas de aula. Os participantes serão separados em três salas de aula em função dos segmentos (organização, comunicação e divulgação).
Quando?	A ação deve ser executada em seis encontros respectivamente nos meses de abril, maio, junho, setembro, novembro e dezembro.

Quadro 13 - Realização de encontros do Grupo de Trabalho e Estudos
(conclusão)

Quem?	O pesquisador e membros da comunidade escolar.
Como?	Os participantes do grupo de trabalho e estudos serão alocados em três subgrupos em função do segmento a qual cada um queira se envolver. As dinâmicas dos trabalhos e estudos em cada encontro serão orientadas e desenvolvidas tendo como base o processo do Design Thinking. Estudarão as legislações, documentos e normativas mais recentes que versam sobre inclusão educacional e EE, bem como produções acadêmicas importantes sobre inclusão e planejamento escolar.
Quanto?	Somatória do custo equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Objetivando a fluidez das ações relacionadas aos debates e a formação sobre o planejamento escolar inclusivo, propomos a utilização do Design Thinking. De acordo com Spagnolo (2017, p. 74):

O DT é um conjunto de processos utilizado para abordar problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções. Como abordagem, é considerada a capacidade de combinar empatia em um contexto de problema, de forma a colocar as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto, ter criatividade para gerar soluções e razão para analisar e adaptar as soluções para o contexto real.

De acordo com Educadigital (2014, p. 28) “uma compreensão profunda das motivações e necessidades das pessoas é a melhor base para qualquer solução de design”. Ao versar sobre as habilidades do designer e as capacidades requeridas ao professor, Britto (2018, p. 53-54) observa que:

O modo de pensar requerido ao professor em situação que, na maioria das vezes, envolve múltiplos fatores e que se deve considerar múltiplas variáveis, na busca de soluções e com pensamento rápido, atenta a detalhes, que se assemelham ao modo de pensar e agir do design. No pensamento do design, que tem se entendido como uma

metodologia meta-disciplinar, no Design Thinking, se identificam estratégias que são relevantes para todas as disciplinas e profissões (SCHEER et al., 2012), incluindo a educação, com suas novas demandas que evocam um planejamento mais exigente seja ele no âmbito macro (escolar) ou micro (de uma aula).

A utilização do Design Thinking na educação nos permite observar e desenvolver novas soluções diante dos problemas muitas vezes imperceptíveis nos processos diários da gestão escolar. Proporciona o surgimento de uma nova visão institucional capaz de contemplar adaptações que respeitem mudanças culturais presentes nos hábitos, comportamentos e valores dos profissionais envolvidos no processo de inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. A esse respeito Spagnolo (2017, p. 77) interpreta ainda que:

Trazer os princípios do DT para a educação não significa aderir às imposições de metodologias empresariais, mas sim buscar subsídios inovadores para o ambiente educacional, que favoreçam prioritariamente o desenvolvimento integral do ser humano, por meio da criatividade, da autonomia, da autoria e do protagonismo. Significa pensar na educação do futuro, com vistas às necessidades vigentes.

A aplicação do Design Thinking na educação, segundo Spagnolo (2017), nos oferta um processo de ensino e de aprendizagem mais colaborativo, divertido, mais confiante e criativo, diversificando estratégias para engajar as pessoas nas soluções de problemas.

Conforme define Oliveira (2014) o Design Thinking é um método de abordagem organizacional voltado à inovação que explora características como empatia, colaboração e experimentação. Desse modo, acreditamos que a utilização do Design Thinking nos encontros do grupo de trabalho e estudos que formaremos oportunizará o engajamento dos funcionários da instituição, estudantes e seus familiares, mediante a aplicação de tais preceitos, desencadeando ideias e estratégias pedagógicas criativas para a construção de um planejamento escolar inclusivo.

A busca por uma educação mais inclusiva e equitativa traz consigo o desafio da criação e/ou utilização de ferramentas e estratégias para a organização da gestão escolar na busca por maior participação e aprendizado da comunidade. Nos encontros propostos, os participantes estudarão legislações como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), a Resolução SEE nº 4.256 que Institui as Diretrizes para

normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais e a Cartilha PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais dentre outros materiais importantes para a compreensão do processo de inclusão dos estudantes da EE, nas escolas. O estudo de tais legislações e documentos tem como intuito ampliar os conhecimentos dos participantes acerca dos objetivos e princípios da política pública de inclusão educacional dos estudantes da EE.

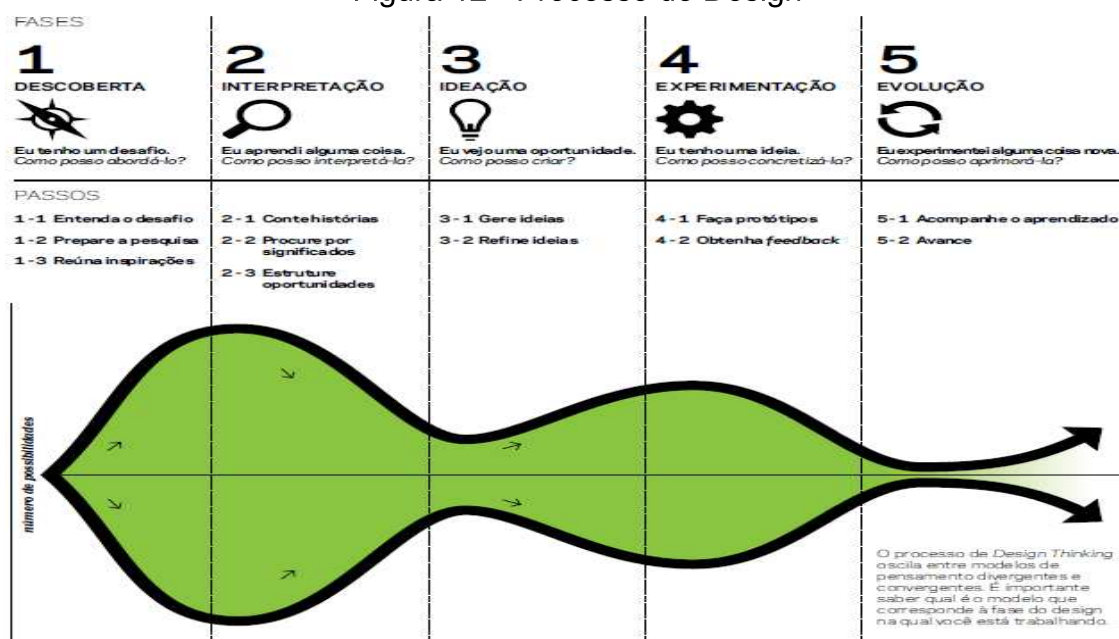
Durante o processo de atuação do grupo, seus participantes poderão registrar possíveis restrições às ações executadas no intuito de superar barreiras impostas à inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. Para ampliar a compreensão do grupo acerca de tais barreiras possibilitando registros bem fundamentados serão realizados estudos e debates sobre a elaboração do planejamento escolar, o trabalho com os planejamentos individualizados, a qualificação em serviço direcionada para a EE e a execução do trabalho colaborativo utilizando respectivamente as seguintes produções acadêmicas: Libâneo (2016), Pereira (2019), Hudson e Borges (2020), Glat e Nogueira (2002) e Campos (2016).

Na interlocução entre o grupo surgirão conexões entre as ideias propostas no presente Plano de Ação Educacional para sanar fragilidades que tem impedido a organização do planejamento colaborativo entre os docentes em prol de aulas mais inclusivas. De acordo com Educadigital (2014) o Design Thinking pode ser utilizado para abordar qualquer desafio, entretanto destacam-se como desafios comuns ao contexto da educação o planejamento e as experiências relacionadas à aprendizagem, aos ambientes de aprendizagem, ao desenvolvimento de programas, projetos e políticas educacionais, aos processos, ferramentas de ensino e estratégias de ensino.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se o processo de design no contexto educacional distribuído entre as fases: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Trata-se então de uma abordagem que depende do senso intuitivo e da habilidade de interpretação dos fatos e situações vivenciadas em determinado cenário.

Para melhor compreensão trazemos na Figura 12 uma ilustração das cinco fases de aplicação do Design Thinking em um direcionamento para o ensino e aprendizagem.

Figura 12 - Processo de Design



Fonte: Educadigital (2014, p. 15)

Os resultados de nossas análises apontaram uma dissonância entre as prescrições legais que regem a política de inclusão dos estudantes da EE e a realidade de desafios para a implementação de tais pressupostos na Escola Integração. Diante de tal contexto, ressaltamos as dificuldades de comunicação e organização para o trabalho colaborativo como importantes desafios a serem superados no âmbito da construção de planos de aula mais inclusivos. Ao apresentarmos tais desafios ao grupo, não necessitaremos executar as fases de Descoberta e Interpretação do Design Thinking. Em desdobramento ao desenvolvimento do presente Plano de Ação Educacional, entendemos que o conhecimento e as experiências produzidas pelo grupo, mediante a utilização do Design Thinking em seus encontros, poderão ser replicadas pelos docentes e especialistas no âmbito de seus planejamentos.

Ou seja, dispor em uma determinada ordem medidas ou ações a serem realizadas em um respectivo tempo espacial ou cronológico, portanto, criar um plano para otimizar o alcance de um determinado objetivo. Então, no mesmo sentido do que seja o protótipo para o design, o planejamento consiste em uma importante tarefa de gestão e administração, que está relacionada com a preparação, organização e estruturação de um determinado objetivo. Posteriormente, o planejamento também permite a confirmação se as decisões tomadas foram acertadas (feedback) e, a partir disso, ideias se consolidam ou novas ideias são projetadas, portanto para sua elaboração se requer

capacidades semelhantes ao que se propõe a um design no ato da prototipação. (Britto, 2018, p. 54)

As ações diárias dos docentes exigem que eles tenham ou se tornem capacitados para desenvolver planos que objetivem e sintetizem os direcionamentos e os meios para que habilidades e competências sejam consolidadas pelos estudantes. Desse modo, esperamos que uma construção coletiva de objetivos e metas para a construção de planejamentos pedagógicos mais inclusivos incentive o engajamento dos docentes em uma busca por soluções inovadoras necessárias à promoção de melhorias na dinâmica do trabalho colaborativo no âmbito da construção dos planos de aula para as turmas frequentadas pelos estudantes da EE.

Nesse sentido, durante os encontros aplicaremos a fase da Ideação como um momento de incentivo às manifestações de ideologias e conceitos criativos em busca da superação dos desafios elencados em nossa pesquisa. A medida que as ideias vão surgindo, novos conceitos criativos começam a ser construídos. Segundo Spagnolo (2017, p. 76), “quando esse turbilhão de pensamentos acontece em um grupo variado de perfis, a qualidade das ideias tende a aumentar significativamente (palavras que resumem *brainstorm*)”. Acreditamos que a prática em tal ação contribuirá para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo na instituição. De acordo com Educadigital (2014) Ideação seria a geração de várias ideias em que através da utilização de uma técnica de pensamento criativo chamada *brainstorming* objetiva-se encontrar soluções para os desafios apontados ou até mesmo desencadear o desenvolvimento de novas ideias de forma colaborativa. Segundo Educadigital (2014, p. 49)

[...] o brainstorming encoraja a pensar de forma expansiva e sem amarras. Muitas vezes, as ideias mais ousadas são as que desencadeiam pensamentos visionários. Com uma preparação cuidadosa e um conjunto de regras claras uma sessão de brainstorming pode render centenas de ideias novas.

Ao iniciarmos os encontros faremos uma breve explanação sobre os desafios a serem superados e já apontados em nossa pesquisa e sobre os possíveis impactos de tais problemas para a construção de planejamentos pedagógicos mais inclusivos na Escola Integração. Posteriormente, os grupos serão organizados para aplicação de uma dinâmica com o método “chuva de ideias”.

Valoriza-se, nessa fase, a quantidade de ideias, de maneira que elas sejam visuais, por meio de desenho, esquemas, esboços. O erro é considerado parte do processo e não desestímulo. O foco está também na ousadia, na divergência, para o posterior convergir e descrição de conceitos. (Spagnolo 2017, p. 85)

Atuando como mediador, o pesquisador reunirá os grupos perto de uma parede onde cada participante receberá, um bloco de papel adesivo e uma caneta marcadora. Os participantes serão encorajados a desenhar e escrever com letras grandes e anotarão apenas uma ideia por papéis adesivos. As ideias serão anexadas e agrupadas nessa parede formando um grande mapa de ideias. Posteriormente o pesquisador compilará as melhores ideias com o intuito de utilizá-las como reforço às ações previstas no presente Plano de Ação Educacional. (Educadigital, 2014)

Ao discorrer sobre a Ideação enquanto meio de incentivo à livre expressão das ideias, Spagnolo (2017, p. 86) nos lembra que “a colaboração, o respeito mútuo e a diversidade ocupam papel central nessa etapa. A colaboração abrange a atuação conjunta das pessoas em processos comuns, nos quais as interações afetam a natureza do trabalho e seus resultados”. Em consonância com tal perspectiva, pretendemos incentivar o desenvolvimento do trabalho colaborativo voltado para a EE criando oportunidades para o exercício do diálogo e da troca de ideias enquanto elementos essenciais para a construção de planejamentos escolares inclusivos.

Mensalmente, os membros dos subgrupos responsáveis pela comunicação e divulgação dos conhecimentos produzidos elaborarão e escolherão meios potencialmente eficientes para a divulgação de tais conhecimentos, tornando mais acessíveis os conhecimentos acerca dos desafios que ofereçam maior possibilidade de intervenção objetiva e direta em prol da construção do planejamento escolar inclusivo. Desse modo, a ideação servirá como ponto de partida para que os estudos, as discussões e as trocas de ideias geradas nos encontros possam ganhar forma, convertendo-se em ações inclusivas no âmbito do planejamento educacional. A esse respeito, Spagnolo (2017, p. 86) ressalta que “o percurso sugerido pelo mapa objetiva vislumbrar o maior número de possibilidades e propiciar momentos de criatividade, para posteriormente convergir em uma ou duas ideias que serão prototipadas, ou seja, representadas por intermédio da expressão artística”. A partir da prototipação inicia-se a quinta fase do Design Thinking denominada Evolução.

Essa fase se caracteriza pela concretização das ações idealizadas durante os processos realizados nas fases anteriores. Para a implementação do Presente Plano

de Ação almejamos contar com uma participação significativa da comunidade escolar, para que através do exercício do diálogo e do trabalho colaborativo sejam produzidas ideias e iniciativas pedagógicas criativas e inovadoras, capazes de mitigar comportamentos excludentes e barreiras impostas a aprendizagem dos estudantes da EE na Escola Integração.

De acordo com Spagnolo (2017), a fase Evolução “é o momento da ação, de fazer o projeto acontecer e de mobilizar mais pessoas e recursos para que as intenções e objetivos planejados até o momento sejam efetivadas”. Ao elaborarmos o presente Plano de Ação Educacional objetivamos que as mudanças nas ações de planejamento colaborativo entre os docentes reverberem na constatação de significativas melhorias na inclusão educacional dos estudantes da EE e por consequência na qualidade do ensino despendido aos mesmos.

O custo da presente ação será a somatória dos valores equivalentes a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes. Serão momentos de formação que devem ser organizados em dia, horário e ambiente propícios para que cada pessoa do grupo possa se manifestar livremente expondo suas experiências, considerando amplitudes ou especificidades da política de inclusão.

Diante da necessidade de fazer com que os conhecimentos debatidos e as experiências produzidas durante os encontros do grupo de trabalho e estudos tornem-se acessíveis a todos os profissionais da Escola Integração, com vistas ao aprimoramento das práticas de planejamento escolar inclusivo, será realizada uma oficina interdisciplinar, conforme descrevemos na próxima subseção.

4.2.4 Realização de uma oficina com os profissionais da Escola Integração para replicar as experiências e os conhecimentos produzidos sobre planejamento escolar inclusivo com ênfase no preenchimento do PDI

Para iniciar a oficina, o pesquisador ministrará uma palestra cujo tema é “A construção do planejamento escolar inclusivo”. O objetivo principal desta palestra é apresentar para os profissionais da Escola Integração o que é o Planejamento escolar inclusivo, para que serve, quem deve participar de sua construção e como transformá-lo em um instrumento eficiente e democrático a partir da elaboração de ações pedagógicas inclusivas. Ademais, esse será um momento oportuno em que poderemos utilizar o nosso Plano de Ação Educacional como exemplo prático para

demonstrar impactos e desdobramentos da construção colaborativa de planos de aula para as turmas de ensino regular frequentadas por estudantes da EE. Em seguida os profissionais serão divididos em grupos de 15 a 20 pessoas em que realizarão atividades e dinâmica para o estudo e reflexão formativa acerca da importância do PDI enquanto instrumento de planejamento. No quadro 14 sintetizamos o desenvolvimento de tal proposta:

Quadro 14 - Oficina sobre a construção do planejamento escolar inclusivo

O quê?	Apresentar métodos e perspectivas para a construção de planejamentos inclusivos enfatizando a importância do PDI
Por quê?	Encorajar o surgimento de inovações no âmbito do desenvolvimento do planejamento escolar, culminando em aulas mais inclusivas para os estudantes da EE. Diante de reflexões sobre as experiências acerca das barreiras que se impõem a aprendizagem dos estudantes da EE no dia a dia da Escola Integração esperamos que a execução de tal ação venha contribuir com uma mudança cultural na instituição, criando conexões individuais e coletivas em prol do desenvolvimento de uma cultura de trabalho colaborativo voltado para a inclusão educacional.
Onde?	Auditório da escola.
Quando?	A ação deve ser executada em uma reunião no mês de agosto de 2026.
Quem?	O pesquisador e o grupo de trabalho e estudos ministrarão a oficina para os demais profissionais da Escola Integração.
Como?	A oficina tem duração prevista de 4 horas, sendo 1 hora de palestra e 3 horas para a realização da atividade proposta. O pesquisador explanará sobre o que é um Planejamento escolar inclusivo, explicando os processos para sua construção. Aplicaremos a dinâmica dos balões. Cada grupo deverá ler um dos itens da Cartilha PDI (Minas Gerais, 2018) para elaborar três perguntas sobre o mesmo. Posteriormente as perguntas deverão ser respondidas por outro grupo e apresentadas para todos por um de seus integrantes.
Quanto?	Somatória do custo equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes. R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) custo das cópias do material utilizado) R\$ 20,00 (vinte reais) balões

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A oficina terá duração de 4 horas, sendo 45 minutos de palestra, 15 minutos de dinâmica e 3 horas para a realização da atividade proposta. Para iniciar a oficina, com o auxílio de slides elaborados a partir de materiais e documentos preparados e

selecionados durante os encontros do grupo de trabalho e estudos, o pesquisador e um membro do grupo de trabalho e estudos explicarão sobre o que é um Planejamento escolar inclusivo, explicando os processos para sua construção.

A realização dessa palestra tem como intuito reforçar a importância do trabalho colaborativo para a melhoria das ações educativas inclusivas, bem como a ampliação das trocas de conhecimentos acerca da construção do Planejamento escolar inclusivo. Após esse momento será aplicada a dinâmica dos balões conforme explicado em Balões de Resultado (2023):

Parte 1: O Desafio Individual e os resultados ruins

Distribuição dos Balões: Inicialmente, cada participante recebe um balão e uma caneta permanente.

Personalização: Eles devem encher o balão e escrever o seu nome nele.

Desafio de Encontrar o Balão: Os balões são lançados em um espaço designado, criando um emaranhado de cores e nomes. Os participantes são desafiados a encontrar o balão com o seu nome. Normalmente, essa fase é marcada por confusão e dificuldade, simbolizando as complexidades e desafios do trabalho individual em ambientes desordenados.

Parte 2: A Colaboração e o resultado fantástico

Mudança de Estratégia: Após um período, o facilitador propõe uma mudança na abordagem: em vez de procurarem seus próprios balões, os participantes devem ajudar uns aos outros a encontrar os balões correspondentes.

Execução Colaborativa: Rapidamente, os membros da equipe começam a se comunicar e colaborar, passando os balões para os respectivos donos. Esta fase é geralmente mais rápida e menos caótica, destacando a eficácia do trabalho em equipe.

A aplicação dessa dinâmica visa proporcionar um momento de interação entre os participantes da oficina para que juntos possam refletir sobre a extração de aprendizados ao lidar com situações adversas, a união e a cooperação como atributos necessários para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e a importância do desenvolvimento do espírito de equipe. Após a realização da dinâmica terá início a atividade dividida em três momentos de uma 1 hora cada.

No primeiro momento distribuiremos para cada grupo uma cópia de um dos itens da Cartilha PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018). Cada grupo será orientado a fazer a leitura do material entregue para elaborar três perguntas sobre o mesmo.

Em um segundo momento o material com as perguntas já elaboradas deverá

ser trocado com outro grupo que também deverá ler para responder as três perguntas.

Na última hora da oficina realizaremos o terceiro momento da atividade em que cada grupo deverá nomear um representante para ir até a frente expor suas respostas e as conclusões a respeito dos materiais lidos. Para encerrar, faremos as considerações finais ratificando a relevância do PDI como instrumento norteador para o planejamento de aulas inclusivas. Os custos financeiros dessa ação serão dimensionados mediante a apuração da somatória do custo equivalente a quatro horas de trabalho dos profissionais participantes somados a R\$ 25,00 referente ao custo total da cópia xerográfica das 50 páginas da Cartilha PDI e R\$ 20,00 (vinte reais) referente à compra de dois pacotes de balões coloridos.

Esperamos que ao final dessa ação os profissionais da Escola Integração compreendam que o desenvolvimento do planejamento escolar inclusivo para os estudantes da EE demanda a previsão de ações didáticas que partem da utilização de atividades, métodos e recursos específicos e direcionados que podem ser utilizados durante as aulas. Essas ações precisam ser planejadas tendo em vista um conhecimento prévio do perfil de cada um dos estudantes a quem poderão ser destinadas.

Para tanto, como vimos nessa pesquisa, o PDI apresenta-se como importante instrumento de planejamento individualizado que permite a organização, direcionamento e o registro das ações pedagógicas elaboradas por docentes e especialistas em prol dos estudantes da EE. Sua estrutura básica deve conter a descrição processual da trajetória acadêmica do estudante, registros sobre seus avanços e retrocessos mediante as condições física, psicológica e emocional que apresenta. A correta utilização desse instrumento amplia as possibilidades de contemplação das diferentes demandas de aprendizagem e ao observar os princípios da equidade evita a execução de práticas didáticas segregacionistas.

Cabe ressaltar, no entanto, que quando pensamos em planejamento escolar inclusivo, a ação de planejar deve ganhar uma dimensão mais abrangente. Embora todos os estudantes da EE devam ter um PDI, incluir esses jovens no processo de ensino aprendizagem significa fazer com que participem, em igualdade de condições, de todas as atividades e ações pedagógicas planejadas para sua turma.

Desse modo, um Planejamento escolar que visa contemplar os preceitos de inclusão educacional para os estudantes da EE precisa ser contínuo. Por essa razão, as ações didáticas constantes nos planos de aula devem ser pensadas considerando-

se a individualidade do estudante, a forma como se relaciona com o mundo a sua volta e como processa as informações a que tem acesso. No exercício diário de planejar, os docentes e especialistas encontram a oportunidade de refletir sobre os resultados de suas aulas, possibilitando, adequações dos métodos utilizados ou reformulações didáticas.

A Cartilha PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais orienta que um dos princípios da educação inclusiva é que o currículo a ser desenvolvido com os estudantes da EE deve ser o mesmo contido na proposta curricular da escola para todos os estudantes, em seus níveis e etapas correspondentes. (Minas Gerais, 2018)

Para Libâneo (2008), elaborar um plano de aula consiste em uma atividade consciente em que se prevê as ações pedagógicas a serem realizadas com a turma, fundamentadas em opções político-pedagógicas, levando sempre em consideração o contexto socioeconômico, político e cultural que permeia o espaço escolar em que se leciona.

O mais importante é registrar o que o/a estudante sabe. A partir do que ele/ela sabe é que se elabora um planejamento pedagógico adequado, com o objetivo de possibilitar a todos e, principalmente, ao/à estudante com deficiência, alcançar o que ele/ela ainda não sabe, de acordo com a matriz curricular. Portanto, qualquer que seja o tipo de avaliação e os instrumentos utilizados, ela deve abranger desde o conteúdo mais simples até o mais elaborado. Assim o professor / a professora poderá ter conhecimento daquilo que os estudantes estão aquém ou além do conhecimento esperado. Minas Gerais 2018, p. 38)

De acordo com o documento da Secretaria de Educação de Minas Gerais Cartilha PDI, ao se preencher o PDI os conteúdos das matrizes curriculares a serem utilizados devem ser consultados, criteriosamente selecionados e devidamente registrados no documento para subsidiar o planejamento pedagógico. (Minas Gerais, 2018)

Conclui-se dessa forma que a construção de um planejamento escolar que atenda de forma inclusiva a EE necessita estar ancorada pelas prescrições do PPP, conforme descrevemos na subseção a seguir ao propormos a reformulação do PPP da Escola Integração a partir de perspectivas democráticas e inclusivas que contemplem as demandas da EE.

4.2.5 Reformulação do PPP a partir de uma perspectiva mais inclusiva

O PPP deve ser uma ferramenta de auxílio ao trabalho de planejamento realizado por docentes e especialistas. Entendemos que o estabelecimento de uma cultura institucional inclusiva necessita estar ancorada nas prescrições do PPP e esse documento por sua vez deve orientar a utilização democrática dos espaços escolares e o surgimento de conexões inclusivas sinérgicas entre docentes em prol do desenvolvimento de aulas acessíveis, que façam sentido para todos os estudantes.

Ao analisarmos o atual PPP da Escola Integração constatamos que, no que diz respeito à EE, o documento contém apenas uma seção intitulada “Diversidade e inclusão na aprendizagem”, em que são apresentadas de forma genérica as concepções da instituição acerca da educação inclusiva tendo como base os preceitos do Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC. Na subseção denominada Atendimento Educacional Especializado estão descritas: as definições do AEE, onde esse atendimento deve ser realizado e quais seriam os profissionais responsáveis por ele. Sucintamente, discorre-se também sobre a utilização do PDI e do PAEE destacando sua importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes da EE.

Partindo da premissa de que o PPP precisa abordar planejamentos dos projetos que serão realizados na escola durante o ano letivo, e que por vezes, esses representam concretizar diagnósticos sobre a realidade dos estudantes e da própria instituição (Libâneo, 2004), falta, portanto, uma abordagem atualizada e detalhada sobre a EE e suas demandas. Por isso, como prevê a Orientação Normativa ASIE nº 01/2022 ao orientar sobre o processo de elaboração, revisão/adequação do PPP, nessa ação propomos que o Diretor da Escola Integração com o apoio de suas Especialistas em Educação e do Colegiado Escolar promovam a reformulação do PPP conforme exposto no Quadro 15.

Quadro 15 - Reformulação do PPP

(continua)

O quê?	Reformulação do PPP em que se faça constar uma proposta de adequação curricular que oportunize e valorize a interdisciplinaridade, a comunicação entre a comunidade escolar e a colaboração entre os docentes como recursos norteadores de todos os planejamentos e ações pedagógicas a serem implementadas na escola.
---------------	--

Quadro 15 - Reformulação do PPP

(conclusão)

Por quê?	Para construir e aprimorar experiências de inclusão dos estudantes da EE, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem desses estudantes.
Onde?	Na sala de informática ou na biblioteca por serem ambientes mais amplos e confortáveis para comportar aproximadamente 30 pessoas.
Quando?	Setembro de 2026.
Quem?	Gestor, Especialistas, Colegiado Escolar e o restante da comunidade escolar.
Como?	Elaboração e reformulação do PPP inserindo a ênfase no trabalho colaborativo voltado para o desenvolvimento da educação inclusiva e ações pedagógicas interdisciplinares como: a obrigatoriedade de reuniões pedagógicas quinzenais para haver um acompanhamento contínuo das ações de planejamento colaborativo e trabalho com o PDI e PAEE; realização de no mínimo dois projetos por ano que tratem de temas relacionados a inclusão educacional como (gestão democrática, diversidade, equidade).
Quanto?	Somatória do custo equivalente às horas de trabalho dos profissionais envolvidos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os resultados de nossa pesquisa apontaram a necessidade de que haja um movimento transformador que culmine em uma mudança na cultura institucional e que torne a comunidade escolar mais engajada no estabelecimento de relações colaborativas em prol da diversidade e do estabelecimento do acesso democrático à educação. Para a elaboração da presente ação, partimos da premissa de que os processos que envolvem a construção colaborativa do planejamento escolar constantes no atual PPP da Escola Integração necessitam passar por reformulações. Para tanto, objetivamos que o novo PPP se torne um instrumento que ratifique e fortaleça a livre manifestação de expressões criativas individuais e coletivas em prol de melhorias nas ações pedagógicas voltadas para a EE. Conforme previsto na Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022:

Art. 122 - O PPP, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar: I - o histórico e a organização da instituição; II - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no

tempo; III - a concepção de educação, de conhecimento, de avaliação da aprendizagem e de mobilidade escolar; IV - o perfil real dos sujeitos - crianças, jovens e adultos -, os quais justificam e instituem a vida da e na escola do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico; V - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; VI - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola; VII - os princípios da gestão democrática, compartilhada e participativa, previstos nas normas vigentes, especialmente por meio dos órgãos colegiados e dos de representação estudantil; VIII - descrição dos processos a serem utilizados para promover a articulação com a comunidade; IX - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; X - a inclusão da pessoa com deficiência e o modo como ocorre o atendimento educacional especializado; XI - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; XII - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados no processo de avaliação interna e externa; XIII - a concepção da organização do espaço físico da instituição educacional de tal modo que esse seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional; XIV - programação das atividades escolares, no que se refere ao calendário escolar.

O PPP deve ser elaborado com a participação de todos os segmentos da escola, de forma a garantir todos os Direitos de Aprendizagem, todos os Objetivos de Aprendizagem e todo o Desenvolvimento, todas as Competências e todas as Habilidades, sendo aprovado pelo respectivo órgão colegiado da escola, quando houver, ou pela entidade mantenedora, se for o caso. O PPP deve ser revisto e atualizado, coletivamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos. Pode ser atualizado a qualquer tempo e, necessariamente, quando houver alteração da legislação educacional e das diretrizes que orientam a Educação Básica ou, ainda, diante das transformações da própria comunidade em que a instituição educacional está inserida e deve ser enviado, novamente, à Superintendência. (Minas Gerais, 2022)

Ao analisarmos o PPP da Escola Integração elaborado em 2018 constatamos que o mesmo está estruturado conforme orienta a referida Resolução. Porém, alguns pontos precisam ser melhor detalhados. Propomos então a reformulação de pontos específicos do PPP que incidem diretamente na qualidade do atendimento inclusivo, vislumbrando a concretização de melhorias da cultura organizacional, passando por mudanças na gestão das salas de aula frequentadas por estudantes da EE a partir da elaboração de um planejamento escolar inclusivo constituído de forma participativa e colaborativa.

Ao versar sobre inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do PPP Drago (2011), ressalta a consolidação de princípios democratizantes do PPP como fundamentos basilares para a organização das ações educativas

inclusivas. Segundo suas análises, conceitos como currículo, avaliação, estratégias e conteúdos ao serem ressignificados podem organizar os ambientes físico e humano e deixar a aprendizagem mais acessível para todos os estudantes.

Desse modo, pretendemos apresentar nas reuniões destinadas à reformulação do PPP, um texto em que se tem bem estruturadas e definidas as principais características da comunidade e do contexto social em que a escola se encontra inserida, bem como as formas de aproveitamento e acesso às dependências da escola, os princípios avaliativos e de gestão e os pressupostos para a ação docente mediante a seleção e aplicação de conteúdos curriculares de forma inclusiva. Para Drago (2011, p.442) “Assim, a inclusão passa a ser vista como possibilidade de inserção total do aluno e o atendimento educacional especializado uma possibilidade de incremento de práticas e ações facilitadoras do processo educativo, garantido no projeto político-pedagógico da escola”.

Para elaborar planos de aula de forma a contemplar as demandas dos estudantes da EE os professores precisam sentir que atuam em um ambiente democrático, aberto à pluralidade de pensamentos e ideias, ao diálogo, ao compartilhamento de experiências entre colegas. Não podemos dizer que o atual PPP da Escola Integração esteja funcionando como um documento de apoio às ações de utilização do PDI e construção de Planos de Aulas inclusivas, uma vez que não consta em sua atual estrutura a previsão ou estruturação de atividades, projetos, métodos e intervenções pedagógicas.

Tendo em vista a construção de um planejamento escolar inclusivo que contemple as possibilidades de adequação, adaptação ou flexibilização curricular, bem como a previsão da realização contínua de projetos interdisciplinares capazes de envolver toda a comunidade escolar em torno da inclusão educacional dos estudantes da EE, propomos a inserção de definições estratégicas no PPP, prevendo a realização de ações para a organização do trabalho colaborativo entre os docentes, as atividades de construção e revisão dos planos de aulas e orientações acerca da utilização dos PDI e PAEE, durante os módulos semanais de cada docente. Além disso, sugerimos que seja instituída a obrigatoriedade de reuniões pedagógicas quinzenais para o acompanhamento contínuo das ações de planejamento colaborativo e trabalho com o PDI e PAEE e a realização de no mínimo dois projetos interdisciplinares por ano, que tratem de temas relacionados à inclusão educacional como (gestão democrática, diversidade, equidade).

Para haver a assimilação das mudanças pedagógicas que estarão em curso, torna-se imprescindível fazer com que o novo conteúdo do PPP seja conhecido pela comunidade escolar. Para tanto, sugerimos que em todas as reuniões realizadas na Escola Integração seja realizada a leitura do documento, ressaltando os pressupostos legais de sua constituição, as prioridades, objetivos, metas e ações institucionais em prol da inclusão dos estudantes da EE. Além disso, ressaltamos a necessidade de que periodicamente o PPP passe por uma revisão, e que para tanto, leve em conta os resultados do processo de avaliação e monitoramento do presente Plano de Ação Educacional, conforme descrevemos na seção a seguir.

4.2.6 Avaliação e monitoramento das ações propostas

Esperamos que as mudanças nas ações de planejamento colaborativo entre os docentes reverberem na constatação de significativas melhorias na inclusão educacional dos estudantes da EE e por consequência na qualidade do ensino despendido aos mesmos. Com o intuito de averiguar se tais objetivos foram alcançados, durante essa ação, pretendemos formar entre os líderes do grupo de trabalho e estudos uma equipe responsável pelo acompanhamento das ações realizadas e pelo registro dos resultados obtidos ao longo de todo o processo de execução do presente Plano de Ação Educacional. Além disso, após a realização de cada ação aplicaremos um questionário que avaliará a eficácia dos métodos, atividades, e materiais utilizados, bem como a percepção dos participantes acerca da política de inclusão educacional, da construção do planejamento escolar e do trabalho colaborativo. Sintetizamos no Quadro 16 os procedimentos que deverão ser seguidos durante a avaliação e o monitoramento dos resultados obtidos durante a execução do presente Plano de Ação Educacional.

Quadro 16 - Avaliação e Monitoramento do Plano de Ação Educacional

(continua)

O quê?	Obtenção de feedbacks acerca da eficácia dos procedimentos adotados. Reflexão sobre os resultados das avaliações que serão realizadas, mediante monitoramento periódico dos processos que envolvem a construção dos planos de aulas para as turmas que possuem estudantes da EE.
---------------	--

Quadro 16 - Avaliação e Monitoramento do Plano de Ação Educacional
(conclusão)

Por quê?	Para aprender como melhorar e refinar as ideias até então desenvolvidas, mobilizando a comunidade escolar em prol do estabelecimento de uma cultura de inclusão dos estudantes da EE.
Onde?	Em todos os espaços da escola que forem utilizados durante a execução do presente Plano de Ação Educacional.
Quando?	A ação deve ser executada entre os meses de março e dezembro de 2026.
Quem?	O pesquisador e o grupo de trabalho e estudos.
Como?	Formação de um grupo de acompanhamento contínuo das ações de planejamento pedagógico no PDI para elaboração de um relatório. Após a realização das ações aplicaremos um questionário para obtenção dos feedbacks sobre as experiências provocadas pelas ações executadas.
Quanto?	Somatória do custo equivalente às horas de trabalho dos profissionais envolvidos. R\$ 30,00 (trinta reais) para o pagamento das cópias do questionário.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para o monitoramento dos efeitos causados nas ações de construção de planejamentos colaborativos, junto às três especialistas em educação básica da Escola Integração, formaremos um grupo composto por 6 integrantes (três especialistas e três integrantes do grupo de trabalho e estudos). O grupo verificará se o PDI tem sido preenchido e utilizado de forma correta, completamente e no tempo certo. Anotarão os registros das estratégias, ações e avaliações realizadas pelos professores, bem como os resultados (avanços ou retrocessos) dos estudantes. Ao final dessa ação a equipe fará um relatório da trajetória de cada estudante da EE no início do 4º. Bimestre, na metade do 4º. Bimestre e ao final do 4º. Bimestre.

Além disso, a fim de compreender se as ações de implementação do presente Plano de Ação Educacional estão sendo assimiladas pela comunidade escolar, se as propostas de ações do plano necessitam ser reformuladas ou adaptadas com vistas a alcançar maior eficiência, ao final da execução de cada ação entregaremos aos participantes um questionário contendo cinco perguntas a serem respondidas mediante marcação de uma escala likert de 1 a 5 em que o participante deverá marcar a opção 1 se discordar completamente da assertiva, 2 se mais discordar do que concordar, 3 mais concordar do que discordar, 4 se concordar completamente com a

assertiva e 5 se entender que a assertiva não diz respeito à forma como compreende o tema.

O primeiro questionário constante no Quadro 17 tem como intuito obter a percepção da comunidade escolar acerca da reunião que será realizada em março de 2026, em que fazemos a apresentação dos resultados de nossa pesquisa e esclarecemos como seria a execução do presente Plano de Ação Educacional.

Quadro 17 - Assertivas sobre a apresentação dos resultados da pesquisa e Plano de Ação Educacional

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5
1. A apresentação dos resultados da pesquisa e do Plano de Ação Educacional foi esclarecedora.					
2. O material utilizado durante a apresentação me ajudou a compreender o que foi pesquisado e quais serão as ações executadas.					
3. O pesquisador esclareceu todas as dúvidas colocadas pelos participantes.					
4. Após assistir à apresentação me sinto motivado a participar do grupo de trabalho e estudos.					
5. Sou uma pessoa engajada no processo de inclusão educacional.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As assertivas propostas neste questionário serão aplicadas ao final da reunião e buscam obter a percepção dos participantes acerca da qualidade da comunicação e do material utilizado pelo pesquisador na palestra, bem como captar o nível de motivação e engajamento dos participantes em relação ao processo de inclusão educacional dos estudantes da EE.

No Quadro 18 apresentamos o questionário a ser aplicado aos participantes do grupo de trabalho e estudos no último encontro que será realizado em dezembro de 2026, contendo cinco assertivas em escala Likert.

Quadro 18 - Assertivas sobre a participação no grupo de trabalho e estudos

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5
1. A participação no grupo de trabalho e estudos ampliou minha compreensão acerca da política de inclusão educacional.					
2. Os materiais estudados possibilitaram uma boa compreensão acerca da política de inclusão e dos instrumentos de planejamento (PDI e PAEE).					
3. As leituras e debates realizados durante as reuniões do grupo foram relevantes para minha formação docente e para minha atuação na EE.					
4. Após participar desse grupo saio com uma compreensão ampliada acerca da importância do trabalho colaborativo.					
5. Após participar dessa oficina saio com uma compreensão ampliada acerca da importância do planejamento escolar.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A elaboração dessas assertivas teve como intuito aferir o quanto os integrantes do grupo de trabalho e estudos consideraram significativos para sua formação os debates e as leituras realizadas durante os encontros, bem como as experiências de trabalhos colaborativos vivenciados, em prol da inclusão educacional. No quadro 19 a seguir, estão as cinco assertivas que direcionaremos aos participantes da oficina que realizaremos no mês de agosto de 2026.

Quadro 19 - Assertivas sobre a Oficina

(continua)

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5
1. A palestra trouxe informações relevantes sobre planejamento escolar inclusivo.					
2. Participar da dinâmica realizada na oficina trouxe boas reflexões acerca do trabalho coma a EE.					
3. Realizar a atividade proposta durante a atividade foi importante para minha formação docente.					

Quadro 19 - Assertivas sobre a Oficina

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	(conclusão)				
	1	2	3	4	5
4. Após participar dessa oficina saio com uma compreensão ampliada acerca da importância do trabalho colaborativo.					
5. Após participar dessa oficina saio com uma compreensão ampliada acerca da importância do PDI para a construção de um planejamento escolar mais inclusivo.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao elaborarmos essas assertivas buscamos extrair dos participantes da Oficina feedbacks acerca da relevância de terem participado das atividades propostas e o quanto essa ação contribuiu para o aprendizado dos participantes sobre o planejamento escolar com o PDI.

No Quadro 20 abaixo estão as cinco assertivas relacionadas à reformulação do PPP. O questionário deverá ser entregue aos membros do colegiado escolar ao se completarem 12 meses de vigência do novo PPP.

Quadro 20 - Assertivas sobre reformulação do PPP

1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica.	1	2	3	4	5
1. A reformulação do PPP trouxe melhorias para a inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração.					
2. A reformulação do PPP trouxe melhorias para a inclusão dos estudantes da EE durante as aulas.					
3. A reformulação do PPP melhorou a dinâmica do trabalho colaborativo entre os docentes.					
4. A reformulação do PPP melhorou a comunicação entre os profissionais envolvidos com a EE na Escola Integração.					
5. A reformulação do PPP contribuiu para a melhoria do aprendizado dos estudantes da EE.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A elaboração dessas assertivas tem como intuito captar de forma estatística a opinião da comunidade escolar sobre os impactos da reformulação do PPP, para que através da obtenção dos NC com as assertivas possamos refletir se a reformulação trouxe melhorias para o processo de inclusão dos estudantes da EE no ambiente escolar. Procura extrair também a percepção dos respondentes em relação à melhoria da comunicação entre os docentes e da aprendizagem dos estudantes da EE a partir da realização do trabalho colaborativo.

Após a aplicação dos questionários, ficará o pesquisador responsável por tabular e tratar os dados e por elaborar um texto dissertando sobre o resultado do Plano de Ação Educacional. Nesse sentido, a ação de acompanhamento e monitoramento da implementação do presente Plano de Ação Educacional na instituição Integração permitirá que tenhamos uma visão em perspectiva dos possíveis impactos das ações de planejamento colaborativo na qualidade da aprendizagem dos estudantes da EE.

Ao longo do processo de pesquisa e elaboração do presente Plano de Ação Educacional identificamos muitas potencialidades da escola, que, sem dúvida, precisam ser mantidas ou aprimoradas. No entanto, constatamos também barreiras impostas à inclusão dos estudantes da EE que carecem urgentemente de ser superadas. Porém, compreendemos que muitas dessas barreiras só serão ultrapassadas mediante a participação de instâncias governamentais superiores. Por isso, procuramos nos ater a resolução dos desafios passíveis de superação, apenas com a utilização de recursos humanos e materiais que a escola possui ou pode contar dentro de sua alçada institucional.

Vislumbrando a efetivação de um movimento colaborativo crescente em prol da inclusão educacional dos estudantes da EE buscaremos durante o ano letivo de 2026 provocar um maior engajamento da comunidade escolar pelo estabelecimento de uma mudança na cultura institucional em prol da inclusão dos estudantes da EE.

A partir de reflexões acerca dos movimentos individuais e coletivos que impactam a construção de um planejamento escolar inclusivo na Escola Integração consideramos que este Plano de Ação Educacional, além de possibilitar o enfrentamento de desafios que tem prejudicado a aprendizagem dos estudantes da EE, assume grande relevância ao buscar a interação entre a escola e as famílias dos estudantes da EE. Esperamos assim que ocorram mudanças significativas na instituição, fortalecendo as ações de planejamento escolar e o trabalho colaborativo a

partir da ampliação da interação entre os membros da comunidade escolar, proporcionando a ressignificação e o aprimoramento das práticas pedagógicas e melhorando a aprendizagem dos estudantes da EE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença de que a escola é o lugar mais propício à promoção da inclusão social conduziu-me à busca por compreender como os docentes têm contribuído para a inclusão dos estudantes da EE. Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral de nossa pesquisa foi apontar de que forma as prescrições legais acerca do planejamento escolar inclusivo para os estudantes da EE estão sendo interpretadas e implementadas na Escola Integração. Desta forma, nos empenhamos em tentar responder, quais seriam os impactos das experiências de planejamento escolar para a inclusão dos estudantes da EE. Para tanto, diante da hipótese inicial de que a Escola Integração estaria integrando, mas não estaria incluindo os estudantes da EE, analisamos documentos gerados pela escola no âmbito do atendimento a esses estudantes como os registros de matrícula, o PPP e o PDI, à procura de evidências para ratificar ou refutar tal hipótese.

Durante a pesquisa exploratória identificamos lacunas tanto nos registros do PPP quanto do PDI que evidenciaram a ocorrência de problemas nos procedimentos de utilização desses documentos no âmbito das ações de construção colaborativa de planejamentos pedagógicos inclusivos. Após a análise dos documentos gerados pela escola, para problematizar as evidências encontradas, realizamos uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário aos profissionais da Escola Integração. Para interpretar os dados obtidos na pesquisa de campo procuramos articular as evidências encontradas durante a pesquisa exploratória aos resultados obtidos após apuração dos Níveis de Concordância dos participantes com as assertivas propostas no questionário.

Em posse dos resultados, chamou-nos atenção a constatação do fato de que o PDI é considerado pelos profissionais da escola um instrumento que auxilia o trabalho com os estudantes da EE. Porém, embora na rede estadual de educação de Minas Gerais esteja definida a obrigatoriedade da utilização do PDI, nossas análises demonstraram que o instrumento não está sendo utilizado da forma como prevê as resoluções e por isso, os possíveis benefícios de sua utilização na escola não foram constatados.

Os resultados das análises foram cotejados com pressupostos legais e produções acadêmicas recentes que versam sobre a temática em tela e reflexões afins. Essa ação nos permitiu constatar a existência de potencialidades da escola que

podem ser exploradas no processo de construção do planejamento escolar. Como exemplo podemos citar o reconhecimento dos profissionais acerca da importância de instrumentos de planejamento como o PDI, o PAEE e de documentos de suporte como a BNCC e o CRMG.

Em suma, a realização dessa pesquisa permitiu-nos compreender que o trabalho colaborativo entre professores, família e outros profissionais da escola é essencial para o desenvolvimento de um plano de ensino eficaz e que atenda às necessidades individuais de cada estudante da EE. Porém, constatamos que a falta de compreensão dos textos legais que norteiam a política de inclusão educacional, bem como a existência de fragilidades no processo de comunicação e gestão do trabalho colaborativo docente impactam prejudicando negativamente a construção do planejamento escolar inclusivo e consequentemente o desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de contemplar plenamente as demandas dos estudantes da EE na Escola Integração.

Identificamos ainda que os profissionais da instituição não estão obtendo acesso a uma qualificação contínua em trabalho, comprometendo assim a compreensão e a execução das normativas que regem a construção do planejamento escolar. Para haver um maior entendimento sobre as causas que levam a ocorrência de tal fato, torna-se necessária a realização de novas pesquisas que possam contar com dados mais abrangentes.

A constatação da existência de tais barreiras trouxe à luz elementos que nos conduziram à elaboração de um Plano de Ação Educacional tendo como objetivo mitigar os problemas detectados no processo de construção colaborativa do planejamento escolar, melhorar a compreensão da comunidade escolar acerca da política de inclusão, servir de arcabouço para a organização dos processos colaborativos e oferecer alternativas para a ampliação da comunicação entre os profissionais envolvidos com o atendimento aos estudantes da EE. Para tanto, foram propostas a estruturação de um grupo de estudos e a realização de palestras e oficinas em caráter formativo para tratar do planejamento escolar inclusivo, tendo como base a conscientização para a prática do trabalho colaborativo e a utilização criteriosa do PDI.

As ações previstas no Plano de Ação Educacional têm como intuito a promoção da democratização do acesso à escola, bem como a utilização de seus espaços, transformando-os em ambientes de aprendizagem, de acolhimento,

aceitação e respeito mútuo entre todos os estudantes. Partindo da premissa de que o planejamento escolar envolve a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas de cada estudante, emergiu a necessidade de reformulação do PPP da escola. Postulando a construção de um planejamento escolar inclusivo para a Escola Integração, contando com a boa receptividade do diretor escolar ao presente Plano, propusemos que a instituição registre os meios para o gerenciamento do PDI ratificando assim seu compromisso com a inclusão dos estudantes da EE a partir da inserção de estratégias pedagógicas bem definidas em seu PPP. Cabe ressaltar que a abertura e apoio da gestão escolar para a realização de nossa pesquisa foi fundamental e configurou-se como uma potencialidade explorada na implementação do Plano de Ação Educacional.

Para mim como pesquisador, dissertar sobre a temática da inclusão educacional sob a perspectiva do atendimento aos estudantes da EE foi motivo de grande satisfação e orgulho, além de uma grande oportunidade de reflexão e estudo sobre a natureza do preconceito e da exclusão que tenho observado no cotidiano escolar. Catão (2013) nos lembra que é preciso coragem para praticar a convivência respeitosa ao lidar com as diferenças, encarando com naturalidade e de bom grado as situações de conflito que permeiam as relações humanas. Desse enfrentamento podem emergir a criatividade, a colaboração e a união da comunidade escolar frente às situações adversas.

Em consonância com tal perspectiva, ao longo da pesquisa fui me tornando cada vez mais esperançoso em relação à superação das barreiras impostas à inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração. Ao confrontar os dados obtidos na pesquisa de campo com elementos teóricos e dados apresentados em trabalhos afins, passei a compreender que para a eliminação de tais barreiras torna-se necessária uma mudança cultural institucional capaz de intermediar conflitos e impulsionar o desenvolvimento de ações pedagógicas colaborativas. Ao constatarmos que muitas barreiras à inclusão dos estudantes da EE na Escola Integração tem em sua origem o desconhecimento dos valores e princípios previstos para a inclusão educacional, refletimos sobre a necessidade de mobilização da comunidade em torno da criação de espaços de diálogo e planejamento colaborativo motivando assim a possibilidade de participação, aprendizagem e convivência respaldada por valores éticos fundamentais para a vida pública em comum. Compreendemos, no entanto, que a limitação de tempo para a realização de encontros formativos e discussões sobre a

construção do planejamento escolar inclusivo, em algum momento, poderá se configurar como empecilho para o desenvolvimento de algumas ações de nosso Plano de Ação Educacional. Nesse sentido, conscientizar o coletivo sobre a relevância dessa formação continuada no cotidiano da escola nos parece um importante e decisivo passo, principalmente se considerarmos que a proposição do PAE está pautada em evidências da pesquisa. Fato que, a nosso ver, valida o lugar das dissertações produzidas no âmbito dos mestrados profissionais. Isso porque temos uma articulação entre o macro - políticas públicas - e o micro - o modo como tais políticas se consolidam [ou não] na escola.

Cientes de nossas limitações, salientamos a vontade de fazer com que essa pesquisa possa contribuir como elemento multiplicador da cultura inclusiva em nossas escolas. Esperamos, em especial, que os resultados deste estudo contribuam proporcionando reflexões acerca das ações de construção do Planejamento escolar sob uma perspectiva inclusiva. Que os dados expostos sirvam de parâmetro para que se configurem adequações das práticas docentes na Escola Integração, quiçá em outras escolas de Minas Gerais, proporcionando melhorias ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EE.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da detecção de barreiras à inclusão e a aprendizagem dos estudantes da EE nas instituições de ensino. Contudo, sabemos que muitas dessas barreiras não poderão ser superadas sem que instâncias governamentais atuem proporcionando, dentre outras coisas, a ampliação da participação das famílias nos processos que envolvem o ensino e aprendizagem desses estudantes.

Embora a aplicação do instrumento questionário tenha gerado dados relacionados à tal temática, por estarmos realizando uma primeira abordagem sobre a inclusão dos estudantes da EE em um contexto escolar específico, uma reflexão mais abrangente acerca do envolvimento familiar fugiu ao escopo do presente estudo. Desse modo, constitui-se como desafio para futuras pesquisas, o aprofundamento das análises acerca do desenvolvimento de planejamentos educacionais que contemplam os princípios fundamentais para a elaboração de estratégias promotoras da acessibilidade e para a eliminação de barreiras à aprendizagem levando em conta a contribuição das famílias. Por isso, consideramos como tarefa futura, uma abordagem ancorada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Em síntese, ao final de nossos estudos compreendemos que a construção de um planejamento escolar inclusivo não garante que todos os estudantes da EE tenham acesso a uma educação de qualidade, mas através dele estruturam-se os meios para que o acesso equânime e democrático à aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova escola**, v. 1, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 671-703, 2014.
- ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva. Reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 19, n. 39, p. 201-220, 2017.
- ANTIPOFF, H. A pedagogia nas classes especiais (C. D). **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 6, n. 56-58, p. 24-39, abr.-jun. 1931. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181695>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- ARAGÃO, Alexandra Oliveira. **Desafios do planejamento pedagógico colaborativo entre educação especial e educação profissional**: um estudo de caso. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5136/DISSERTA%c3%87%c3%83O_DESAFIOS_PLANEJAMENTO_PEDAGOGICO_ESTUDODECASO_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BALL, Stephen. **Educação e Sociedade**: Uma Abordagem Crítica. São Paulo: Cortez, 2005.
- BALÕES DE RESULTADO. *In*: TEAMBUILDING.LOV: Uma dinâmica com bexigas sobre o poder da colaboração. 2023. Disponível em: <https://teambuilding.love/atividades-team-building/dinamica-bexigas-colaboracao/>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- BAMPI, L.N.S; GUILHEM, D; ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421934022.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª Ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BEYER, H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 02, p. 157-168, jul-dez, 2002.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão em educação**:

desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BORGES, A. A. P; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de Estudantes com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.69-84, 2018.

BRAGA, D. S; ARAÚJO, E. S; OLIVEIRA, R. de F. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores (as) em Minas Gerais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 1-25, out./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97172/57580>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 Set. 2024.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 Set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 01 set. 2024

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: Seção 1, Brasília, DF, ano 192, p. 1, 05 abr. 2013.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 17 julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais

especiais: Saberes e práticas da inclusão. Coordenação geral: SEESP/MEC; Org.

ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>.

Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política**

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:

MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da**

União: Brasília, DF, 07 de julho de 2015. Não paginado. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRITTO, Roseli Maria Gonçalves Monteiro de et al. **Contribuições do design**

thinking para a formação docente: planejamento de atividade de ensino e

aprendizagem. 2018. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Programa de

Pós-graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de

Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em:

<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/8351/2/Roseli%20Maria%20Goncalves%20Monteiro%20de%20Britto.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: arte e ofícios da administração

escolar. **Gestão escolar democrática: Concepções e vivências**, Porto Alegre, 1ª.

Ed. p. 79-93, 2006.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl et al. **Diálogos entre o currículo e o**

planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos

com deficiência intelectual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto

de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio

de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da educação brasileira. *In*: VII Seminário Nacional de Estudos

e Pesquisas, 2006, Campinas. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas:**

História, Sociedade e Educação no Brasil Anais [...]. Campinas: FAEPEX – UNICAMP, v. 1, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional para a Inclusão Escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARDOSO, Maria Rosa Cândido António. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico**: Perspectivas dos Professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) – Área de especialização em Cognição e Motricidade, Instituto Superior de Educação e Ciências ISEC. Lisboa, 2011.

CÁRIA, N. P; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847067004.pdf>. Acesso em 23 jan. 2025.

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem: **Salto para o Futuro**: Educação Especial: Tendências Atuais, Brasília, v. 9, p. 59-66, 1999.

CASTRO, Jane Margareth. et al. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/8338717/interacao-escola-familia/9268930/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

CATÃO, Ana Lucia. **Mediação de Conflitos**: Educação em Direitos Humanos. 2. Ed. São Paulo: VLado Educação, 2020. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/12/MEDIACAO-DE-CONFLITOS.pdf>. Acesso em 23 jan. 2025.

CHAVES, Denisson Gonçalves. **O Modelo Social da Deficiência**: Entre o Político e o Jurídico. 1ª. Edição. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

COSTA, Daniel da Silva. et al. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DECLARAÇÃO, de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca**, v. 10, 1994.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, v. 27, n. 3, p. 433-452, 2011.

EDUCADIGITAL, Instituto. **Design thinking para educadores**. Versão 2014. 2014. Disponível em: <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/material/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 1: 2020. Santa Luzia, 2020.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 3: 2020. Santa Luzia, 2020.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 2: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 4: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 5: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 6: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 7: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 8: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 9: 2021. Santa Luzia, 2021.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. PDI Estudante 10: 2022. Santa Luzia, 2022.

ESCOLA INTEGRAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico (PPP): 2022.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Santa Luzia, 2022.

FABRI, L. T. C; EL TASSA, K. O. M. Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59-73, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Qualitativa e Perspectivas para o Campo da Educação. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, Brasil, v. 8, n. 2, p. 113–121, 2015.

FERREIRA, G. M; SILVA, J. A. M da; VOLSI, M. E. F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Santiago, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

FONSECA, K. A. et al. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 1, n. 1, p. 29-49, 2020.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, Vol. XVI, nº.1, p. 5-20, 2008.

FROELICH, D. C; MEURER, A. C. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FROIS, M. T; QUIOSSA, A. S; MAGALDI, C. Educação Inclusiva no Município de Barbacena: Reflexões e Perspectivas. **Casos de Gestão: Política e situação do cotidiano educacional**, Juiz de Fora, vol. 4: Projeto CAEd - FADEPE/JF, p. 326 - 343, 2017.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GARCIA-REIS, A. R.; CALLIAN, G. R. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Juiz de Fora, v. 26, p. 1-24, 2021.

GARCIA-REIS, A. R.; GODOY, A. R. G. L. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set.dez.2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30368624.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018.

GLAT, R; NOGUEIRA, ML de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista integração**, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945 - 1990**. 2012. Tese (Doutorado). - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GONÇALVES, P. Como construir o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes da educação especial. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 7, p.69-89, 2024. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/811/714>. Acesso: 22 jan. 2024.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva et al. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HUDSON, B. C. da S; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-26, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades: Trabalho e Renda**. Santa Luzia. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/santa-luzia/panorama>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 40, p. 629-650, 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR, 2015b.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

LOPES, A. **O planejamento de ensino numa perspectiva crítica**. São Paulo: Vozes, 2009.

LÓPEZ, Néstor. Equidad Educativa Y Desigualdad Social. **Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. IIPE – UNESCO, Buenos Aires, 2005.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Vol. 2. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1ª. Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARINHO, M. C. et al. A Importância do Planejamento Educacional Individual na Educação Inclusiva. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 5750-5762, 2024.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476956003.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, p. 9-22, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Demandas+de+Professores+Decorrentes+da+Inclus%C3%A3o+Escolar1&btnG=. Acesso em: 22 jan. 2025.

MELLO, A. de F. G; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.

MELLO, A. de F. G; HOSTINS, R. C. L. Plano educacional individualizado: a colaboração Docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. *In*: MENDES, G. M. L; PLETSCHE, M. D; HOSTINS, R.C.L. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019, v. 1, p. 217-248. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=ZaOsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=HOSTINS,+R.C.L.+Educa%C3%A7%C3%A3o+especial+e/na+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica:+entre+es>

pecificidades+e+indissociabilidades.+-

1.+ed.%E2%80%93Araraquara,+SP:+Junqueira+%26+Marin,+2019.&ots=HiS6v8KEIA&sig=dfdtnwpR7reZhVpg8jMm8XvQCbQ#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 22 jan. 2025.

MERCADO, E. L. de O; FUMES, N. de L. F. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional*. 2017. Aracaju. **Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação do Professor Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017. Disponível

em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6840103/course/section/6338020/MERCADO%20e%20FUMES.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MICHELLUZZI, S; CORDEIRO, A. F. M; SELAU, B. Planejamento Educacional na Educação Especial: A necessidade do trabalho colaborativo. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 10, p. 322-333, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5319>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 486, de 21 de janeiro de 2022**. Fixa normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20ASIE%20N%C2%BA%2001%202022.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais 2018**.

Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/Curr%C3%ADculo-Refer%C3%Aancia-de-Minas-Gerais-VERSAO-FINAL-DEZ-2018.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante de Minas Gerais**. Belo Horizonte, DESP/SEE/MG; ACS/SEE, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-dedesenvolvimento-individual-do-estudante.pdf> Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf> Acesso em: 30 jan. 2023.

MOMESSO, Ana Beatriz. **O Planejamento Educacional Para Alunos Público Alvo da Educação Especial do Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_dc09b82c7894d057021d87428f7bbbc5. Acesso em: 22 jan. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, A. C. A. de. A contribuição do Design Thinking na educação. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 105-121, 2014. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/454/368>. Acesso em: 23 jan. 2025.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. e3122-e3122, 2008.

PEIXOTO, L. C. A perspectiva da educação especial nos anos 20 em Minas Gerais. **Cadernos Faculdade de Educação UFMG**, Belo Horizonte, V. 1, p. 6-11, 1985.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PEREIRA, M. Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) Instrumento Político-Pedagógico para a Acessibilidade do Estudante Público Alvo da Educação Especial Matriculado na Rede Regular de Ensino. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 18, n. 2, jul-dez. 2019.

PINHEIRO, Vanessa Tavares Brito. **Planejamento Colaborativo, Documentação Pedagógica e Processos de Aprendizagens: Caminhos pela viabilização dos alunos da Educação Especial**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Pós-graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022. Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PORTAL QEDU. Censo Escolar: **Escola Integração**. Santa Luzia, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em 13 fev. 2024.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Fascículo 1, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25–42, 2004. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/366>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTANA, M. M. de; ALMEIDA, R. S. de. Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios, v. 5, n. 1, p. 54-79, 2023.

Disponível em:

<https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/523/396>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SANTIAGO, M. C; SANTOS, M. P; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 25, n. 96, p. 632-651, jul-set. 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

SANTOS, L. J. B. dos. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019.

SANTOS, Maria Vânia Quirino dos. **Uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência**.

2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Tucuruí, 2020. Disponível em:

<https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2020/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20V%C3%A2nia%20Quirino%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTOS, W. R. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519. 2008. Disponível:

<https://www.scielo.org/pdf/physis/2008.v18n3/501-519/pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SANTOS, Wagner Tenório dos. **O Conselho de Classe numa perspectiva da Educação Inclusiva dentro do Instituto Federal de Rondônia-Campus Guajará-Mirim**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Rondônia-Campus Guarujá, Porto Velho, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ifro.edu.br/server/api/core/bitstreams/29e1eade-c5c1-47e9-b1f2-fef248b4c51a/content>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SEKI, A. K; SOUZA, A. G. de; GOMES, F. A; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, vol.12, n.3, pp.942-959, 2017. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n3/1809-4309-praxeduc-12-03-0942.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, 2008.

SILVA, A. N. da. Prática pedagógica: Desafios de Transformar a Teoria na Práxis Inclusiva. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

SILVA, L. N; DIAS, F. S; LENZI, M. F; COSTA, I. S. Desafios à intersectorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2022.v38n8/e00256021/pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, L. P. da; VIANA, F. R. Plano de aula colaborativo: uma proposta no contexto da educação inclusiva. **Revista prometeu**, v. 6, n. 1, 2021.

SOUZA, K. R; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018.

SPAGNOLO, Carla. **A formação continuada de professores: o Design Thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira De Educação**, São Carlos, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 22 jan. 2025.

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.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n02/v35n02a07.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TRAVERSINI, C. S. Inclusão Escolar e Docência Compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

VIEIRA, U. Descontinuidades da inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil. **Exclusão Social e Microrresistências**. Goiânia: Cênone Editorial, p. 369-381, 2013.

VIOTO, J. R. B; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. **Dialogia: Dossiê Temático: A Coordenação Pedagógica na Escola**, São Paulo, n.33, p. 47-59, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671/7838>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VOGT, G. Z; MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZAVATINI, Graziella Christine Leonardi. **Construção Colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado para Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2023.

APÊNDICE A – PRINCIPAIS LEIS E RESOLUÇÕES QUE VERSAM SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: caracterizado pela inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas;

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE): abordagem sobre a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais;

2008 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação: elaborada para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes, contextualiza historicamente o processo de inclusão brasileiro;

2008 – Decreto No. 6.571: define o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade.

2009 - Resolução No. 4 CNE: Estabelece que o AEE na Educação Básica deve ser realizado no contraturno.

2011 - Decreto No. 7.611: Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008: institui o sistema educacional inclusivo em todos os níveis com aprendizado ao longo de toda a vida;

2013 - Resolução CEE nº 460/2013 – sobre as normas para o atendimento Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais;

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE): Trata da Universalização do acesso à Educação Básica, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

2015 – Lei nº 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;

2020 - Resolução SEE Nº 4.256/2020: trata das Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

2020 – Decreto No. 10.502 - Política Nacional de Educação Especial: política que representou um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, por estimular a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados;

2023 – Decreto Federal 11.370: Revogou o Decreto Federal 10.502 de 2020.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Prezado (a) professor (a)

Este instrumento tem cunho estritamente acadêmico. É parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Políticas e Públicas, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem objetivo geral a investigação do processo de inclusão no âmbito escolar. Por se tratar de uma pesquisa, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua percepção acerca dos questionamentos, os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero (a) possível ao respondê-lo.

Desde já agradeço a sua contribuição, empenho e colaboração.

I. INFORMAÇÕES GERAIS

- 1- Qual a sua graduação? _____
- 2- Possui pós-graduação? _____. Em que área? _____
- 3- Há quanto tempo trabalha na educação? _____
- 4- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____
5. Qual o tipo de vínculo que possui nesta escola? _____
6. Para quais etapas de escolaridade você leciona? _____
- 7- Você já participou de reuniões na escola em que foram discutidas Políticas Públicas que versam sobre o atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

() SIM () NÃO

8. Se SIM, quais temas foram tratados nessas reuniões? () Inclusão Escolar.

() Apresentação/estudo de Resoluções e Normativas para Educação Especial.

() Discussão sobre casos específicos da escola em relação aos estudantes com NEE.

() Planejamento coletivo para estudantes com NEE.

() Elaboração de documento orientador para a Educação Especial. () Outro(s).
Qual(is) _____

I - EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

Os itens a seguir apresentam algumas afirmações. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas.

Análise as assertivas e marque sua resposta de acordo com a orientação a seguir: 1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica. (Marque apenas UMA opção em cada linha).					
	1	2	3	4	5
1. Em minha escola acontecem discussões sobre as Legislações Federais que versam sobre a promoção da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).					
2. Em minha escola acontecem discussões sobre as Legislações Estaduais que versam sobre a promoção da inclusão de estudantes com NEE.					
3. Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes de inclusão de estudantes com NEE do Governo Federal a partir da identificação dos problemas existentes.					
4. Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes de inclusão de estudantes com NEE do Governo Estadual a partir da identificação dos problemas existentes.					
5. Os professores Regentes e professores de Apoio da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE.					
6. Os professores Regentes e professores da Sala de Recursos da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE					

7. Os professores de Apoio e professores da Sala de Recursos da minha escola discutem entre si os programas do Governo Estadual que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE.					
8. Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e professores de apoio sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de alunos com NEE.					
9. Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora (diretor, vice e especialistas) sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE.					
10. Acontecem momentos de reflexão entre professores de apoio e equipe gestora (diretor, vice e especialistas) sobre os programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE.					
11. Acontecem momentos de reflexão coletiva em minha escola em relação aos programas governamentais que versam sobre a inclusão de estudantes com NEE.					
12. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional voltada para a inclusão de alunos com NEE.					
13. Os professores discutem a BNCC e a relação com a Educação Especial.					
14. Debater a BNCC pode contribuir para a construção do currículo e adaptação para os estudantes da Educação Especial					
15. O Currículo Referência de Minas (CRMG) é utilizado no planejamento dos professores de Sala de Recursos para adaptação aos estudantes com NEE.					
16. O CRMG é utilizado no planejamento dos professores Regentes para adaptação aos estudantes com NEE.					
17. O CRMG é utilizado no planejamento dos professores de Apoio para adaptação aos estudantes com NEE.					
18. Os momentos de planejamento e o CRMG contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes com NEE.					
19. A interlocução entre os professores Regentes e professores de Apoio na realização dos planejamentos didáticos para os estudantes com NEE é importante.					

20. A interlocução entre os professores Regentes e professores da Sala Recursos na realização dos planejamentos didáticos para os estudantes com NEE é importante.					
21. A interlocução entre os professores de Apoio e professores da Sala de Recursos na realização dos planejamentos didáticos para os alunos com NEE é importante.					
II - PDI					
Análise as assertivas e marque sua resposta de acordo com a orientação a seguir: 1: Discordo 2: Mais discordo que concordo 3: Mais concordo que discordo 4: Concordo. 5: Não se aplica. (Marque apenas UMA opção em cada linha).	1	2	3	4	5
1. O preenchimento do PDI é relevante para a melhoria da educação ofertada aos estudantes com NEE.					
2. O preenchimento do PDI é debatido entre todos os professores regentes, apoio, AEE e equipe gestora.					
3. As informações referentes às habilidades consolidadas pelos estudantes com NEE são compartilhadas e compreendidas pelos professores regentes e AEE.					
4. O preenchimento do PDI é responsabilidade do professor de apoio.					
5. É necessário que a família dos estudantes e professores regentes, AEE e gestão escolar conheçam a finalidade do PDI.					
6. É necessário que a família dos estudantes e os professores participem do processo de construção coletiva do PDI.					
7. Há previsão de reunião com as famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial.					
8. As famílias dos estudantes participam do processo de construção do PDI					
9. Tenho acesso a materiais que auxiliam a adaptação para o trabalho com a Educação Inclusiva Escolar.					
10. Tenho acesso a cursos promovidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais que versam sobre Educação Inclusiva Escolar.					

11. Tenho acesso a capacitações promovidas pelos Centros de Referência em Educação Inclusiva de Minas Gerais (CREI), Centros Especializados nas Áreas da Deficiência Visual e Surdez CAS e CAP, que versam sobre a produção de materiais acessíveis e da utilização de tecnologia assistivas para alunos Educação Inclusiva Escolar.					
12. Minha formação acadêmica me capacitou para trabalhar com os alunos com NEE.					
13. Os resultados dos estudantes com NEE nas avaliações são balizadores para minha prática em sala de aula.					
14. Tenho conhecimento do número de estudantes com NEE na escola.					
15. Realizo atividades diferenciadas e adaptadas para os estudantes com NEE.					
16. Tenho auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas para estudantes com NEE.					
17. Há conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes com NEE.					

III - Os itens a seguir apresentam algumas afirmações segundo as atribuições previstas na resolução SEE nº 4.256/2020, sobre o atendimento aos alunos da educação especial (NEE). Indique quais agentes considera responsáveis em cada procedimento citado (podem ser marcadas mais de uma opção).

Com relação às atribuições funcionais no trabalho com os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).							
	Regente de Turma/Aulas	Professor de Apoio	Especialistas	AEE sala de recursos	Gestor Escolar (Diretor e Vices)	Família	Todos

1. Construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)							
2. O Processo de Ensino Aprendizagem							
3. Planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no currículo.							
4. Registro das adaptações referentes as comunicações alternativas e tecnologias assistivas realizadas para o estudante							
5. Articulação na construção do PDI.							
6. Participação na elaboração do PDI.							
7. Utilização de ferramentas e métodos, de comunicação alternativa e Tecnologias assistivas a fim de facilitar a compreensão dos estudantes.							

8. Utilização de materiais a fim de facilitar e propiciar a aprendizagem dos estudantes.							
9. Utilização de recursos de acessibilidade e mobilidade a fim de facilitar e propiciar a aprendizagem dos estudantes.							
10. Tem a função de apoiar o Processo Pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE							
11. Busca por capacitação nos Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI) Centros Especializados nas Áreas da Deficiência Visual e Surdez CAS e CAP							
12. Responsabilidade de organização de reuniões semestrais a fim de garantir os direitos dos estudantes com NEE.							

13. Responsabilidade de garantir os recursos Pedagógico disponíveis para os estudantes com NEE.							
14. Promoção de condições de acesso de acordo com as necessidades individuais do estudante.							
15. Promoção de condições de participação, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.							
16. Promoção de condições de aprendizagem, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.							
17. Elaboração de recursos de Acessibilidades (Libras, Braille, Literatura inclusiva e tecnologias assistivas) educacionais.							

Há algo que gostaria de registrar, que não foi abordado nos itens anteriores? Fique à vontade para escrever, pois sua opinião será muito importante para entender como nossa escola pensa os desafios e as perspectivas do processo de inclusão escolar.

Muito obrigado pela sua colaboração!

DANIEL RAMOS DE OLIVEIRA

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar”**. O motivo que nos leva a estudar essa temática consiste na **“APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMA DE UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE), QUE VISA O APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA.**

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu, _____,

fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa **“A inclusão dos estudantes da educação especial em uma escola pública de Minas Gerais: um estudo de caso sobre planejamento escolar”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Luzia, _____ de _____ de 2023.

Nome

Assinatura – participante
Data:

Nome

Assinatura – pesquisador
Data:

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Daniel Ramos de Oliveira

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Rua José Lourenço Kelmer,
s/n – Campus Universitario – Bairro São Pedro
CEP: 36036-900 - Juiz de Fora – MG
Fone: (32) 2102-3350