

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

Cristiane Delgado da Fonseca

O processo de inclusão de estudantes público da educação especial: um
estudo de caso

Juiz de Fora
2025

Cristiane Delgado da Fonseca

**O processo de inclusão de estudantes público da educação especial: um
estudo de caso**

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

Orientadora: Profa. 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)

Fonseca, Cristiane Delgado da.

O processo de inclusão de estudantes público da educação especial : um estudo de caso / Cristiane Delgado da Fonseca. -- 2025.

226 f.

Orientador: 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 Escolar. 2. Ensino Colaborativo. 3. Planejamento Colaborativo. 4. Plano de Desenvolvimento Individual. 5. Formação Continuada . I. Ferreira , Rosângela Veiga Júlio, orient. II. Título.

Cristiane Delgado da Fonseca

O processo de inclusão de estudantes público da educação especial: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Nome do 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: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 30 de setembro 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). Janáina Moreira de Oliveira Goulart

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Juiz de Fora, 08/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 30/09/2025, às 09:56, 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 05/10/2025, às 09:17, 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 **Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo**, em 06/10/2025, às 17:06, 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 **2606191** e o código CRC **BBD5E6F0**.

A toda a minha família e aos amigos, cuja presença e incentivo foram fundamentais ao longo desta trajetória. Sou profundamente grata pelo apoio incondicional que me sustentou nos momentos de desafio e perseverança. A cada um de vocês, deixo registrada minha eterna gratidão. Que esta pesquisa possa inspirar reflexões e promover avanços na inclusão educacional dos estudantes público da educação especial, especialmente no contexto da escola pesquisada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me conceder forças e amparo para seguir adiante, mesmo nos momentos mais desafiadores. À minha família e ao meu esposo Rafael, meus maiores incentivadores, pela compreensão e pelo apoio incondicional aos meus sonhos. À minha filha Lavínia (*in memoriam*), que me ensinou que o amor verdadeiro fortalece a cada dia e que, mesmo diante dos desafios impostos pela vida, é possível continuar e encontrar sentido para seguir.

Meus sinceros agradecimentos a toda equipe da escola pesquisada, que gentilmente participou dos momentos de investigação e de partilha sempre que necessário. De forma muito especial, registro minha gratidão à minha orientadora, professora Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, e ao querido Assistente de Suporte Acadêmico (ASA), Dr. Daniel Eveling da Silva, cujo apoio, incentivo e orientações foram essenciais para a concretização deste trabalho. Estendo ainda meus agradecimentos à equipe do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, pela oportunidade de aprendizado e pela dedicação de todos os professores.

Finalmente, agradeço às minhas colegas de trabalho e aos meus alunos, que sempre foram fonte de incentivo e aprendizado ao longo desta caminhada. Manifesto, também, minha gratidão aos colegas de Mestrado, em especial a Arine, Ícaro, José Deniac e Tathiane, pelas ricas trocas de ideias, pelos diálogos e pela amizade que tornaram esta jornada ainda mais significativa.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discute o processo de inclusão escolar de estudantes público da educação especial na Escola Estadual Conexões do Saber. A investigação buscou responder à seguinte questão: quais são as experiências da Escola Estadual Conexões do Saber em relação à inclusão dos estudantes público da educação especial e como elas se articulam com o planejamento na perspectiva da cultura colaborativa? O objetivo geral consistiu em compreender as ações implementadas – ou não – e identificar possibilidades de articulação coletiva capazes de garantir um planejamento colaborativo para os estudantes público da educação especial. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) descrever o contexto da Escola Estadual Conexões do Saber e os processos voltados à inclusão dos estudantes da educação especial; ii) analisar como os profissionais da escola (professores e especialistas da educação básica) compreendem as diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva; iii) identificar os elementos presentes – ou ausentes – na articulação dos profissionais da escola para assegurar os processos educacionais do trabalho colaborativo; iv) analisar as potencialidades e lacunas nos processos de articulação e interlocução voltados ao planejamento colaborativo para a inclusão; v) propor ações que possibilitem à gestão escolar promover articulações entre diferentes sujeitos educacionais, considerando a inclusão como responsabilidade coletiva. O referencial teórico apoiou-se em autores que discutem a inclusão escolar e a cultura colaborativa, como Beyer (2013), Duarte (2013), Zerbato (2014), Vilaronga e Mendes (2014), Glat (2018), Pereira (2019), Capellini e Zerbato (2019), Hudson (2020), Hudson e Borges (2020), Vioto e Vitalino (2020), Aragão (2024), Pletsch (2024) e Costa e Camargo (2024). A metodologia adotada foi qualitativa, com base na análise documental, na pesquisa bibliográfica e na aplicação de um questionário estruturado a docentes e equipe de supervisão, totalizando 40 participantes. Os resultados revelaram que, na Escola Estadual Conexões do Saber, os atores educacionais enfrentam dificuldades em se apropriar dos documentos que regulamentam as políticas públicas de inclusão. Diante desse cenário, elaborou-se um Plano de Ação estruturado em estratégias e intervenções que

buscam apoiar os profissionais da escola e promover uma compreensão mais efetiva das políticas de inclusão.

Palavras-chave: inclusão escolar; ensino colaborativo; planejamento colaborativo; plano de desenvolvimento individual; formação continuada.

ABSTRACT

This research, developed within the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), linked to the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discusses the process of school inclusion of students who are the target audience of Special Education at Conexões do Saber State School. The study sought to answer the following research question: What are the experiences of Conexões do Saber State School regarding the inclusion of students who are the target audience of Special Education, and how are these experiences articulated with planning in the perspective of collaborative culture? The general objective was to understand the actions that have been implemented — or not — and to identify possibilities for collective articulation to ensure collaborative planning for students who are the target audience of Special Education. To achieve this purpose, the following specific objectives were established: i) to describe the context of Conexões do Saber State School and the processes related to the inclusion of Special Education students; ii) to analyze how school professionals (teachers and Basic Education specialists) understand the guidelines for Special Education from an inclusive perspective; iii) to identify the elements that are present — or absent — in the articulation of school professionals to ensure the educational processes of collaborative work; iv) to analyze the potentialities and gaps in the processes of articulation and dialogue aimed at developing collaborative planning for the inclusion of Special Education students; v) to propose actions that enable school management to promote articulation among different educational actors, considering that the inclusion process is an institutional action of collective responsibility. The theoretical framework was based on authors who address school inclusion and collaborative culture, such as Beyer (2013), Duarte (2013), Zerbato (2014), Vilaronga and Mendes (2014), Glat (2018), Pereira (2019), Capellini and Zerbato (2019), Hudson (2020), Hudson and Borges (2020), Vioto and Vitalino (2020), Aragão (2024), Pletsch (2024), and Costa and Camargo (2024). The methodology adopted was qualitative, using documentary analysis, bibliographic research, and the application of a structured questionnaire to teachers and the supervisory team, totaling forty participants. The results revealed that, at Conexões do Saber School, educational actors face difficulties in appropriating the documents that regulate public policies on inclusion. In view of this scenario, an Action Plan was

developed, structured around strategies and interventions aimed at supporting school professionals and promoting a more effective understanding of inclusion policies.

Keywords: school inclusion; collaborative teaching; collaborative planning; individual development plan; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço interno da Escola Estadual Conexões do Saber.....	46
Figura 2	SRM da Escola Estadual Conexões do Saber	49
Figura 3	Ficha do mural das dúvidas.....	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Discussão sobre o marco legal da inclusão escolar de estudantes com NEE no âmbito federal.....	92
Gráfico 2	Discussão sobre o marco legal da inclusão escolar de estudantes com NEE no âmbito estadual	93
Gráfico 3	Participação em debates sobre políticas e diretrizes do governo federal para estudantes com NEE	94
Gráfico 4	Participação em debates sobre políticas e diretrizes do governo estadual para estudantes com NEE	95
Gráfico 5	Discussão dos professores regentes e de apoio sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE	96
Gráfico 6	Discussão entre professores regentes e professores da SRM sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE	98
Gráfico 7	Discussão dos professores da SRM e de apoio sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE	98
Gráfico 8	Reflexão dos professores regentes e de apoio sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE	99
Gráfico 9	Momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE	101
Gráfico 10	Momento de reflexão entre professores de apoio e equipe gestora sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE.....	102
Gráfico 11	Reflexão coletiva sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE	103
Gráfico 12	A BNCC como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional para inclusão dos estudantes com NEE	104
Gráfico 13	Discussão da BNCC pelos professores em relação à educação especial	106
Gráfico 14	Contribuição da BNCC para construção do currículo e adaptação para estudantes com NEE	107
Gráfico 15	Utilização do CRMG para planejamento dos professores da SRM e adaptação para estudantes com NEE	109
Gráfico 16	Utilização do CRMG pelos professores regentes e adaptação para estudantes com NEE	110

Gráfico 17	Utilização do CRMG pelos professores de apoio e adaptação para estudantes com NEE	111
Gráfico 18	Contribuição do CRMG e do planejamento para melhoria das práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com NEE	113
Gráfico 19	Importância da interlocução entre professores regentes e de apoio na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE ..	114
Gráfico 20	Importância da interlocução entre professores regentes e da SRM na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE ..	115
Gráfico 21	Importância da interlocução entre professores de apoio e da SRM na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE ..	116
Gráfico 22	Relevância do preenchimento do PDI para a melhoria da educação dos estudantes com NEE	119
Gráfico 23	Debate sobre o preenchimento do PDI entre professores regentes, apoio, AEE e equipe gestora	120
Gráfico 24	Compartilhamento e compreensão das habilidades dos estudantes com NEE pelos professores regentes e do AEE.....	121
Gráfico 25	Responsabilidade pelo preenchimento do PDI atribuída ao professor de apoio	122
Gráfico 26	Conhecimento da finalidade do PDI por famílias, professores regentes, AEE e gestão escolar	123
Gráfico 27	Participação da família e professores na construção coletiva do PDI	124
Gráfico 28	Previsão de reuniões com famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento de estudantes com NEE	125
Gráfico 29	Participação das famílias no processo de construção do PDI	126
Gráfico 30	Acesso a materiais para adaptação na educação inclusiva escolar...	127
Gráfico 31	Acesso a cursos de formação continuada sobre educação inclusiva escolar.....	129
Gráfico 32	Acesso a capacitações promovidas pelo CREI, CAS e CAP sobre produção de materiais acessíveis e utilização de tecnologias assistivas	130
Gráfico 33	Capacitação da formação acadêmica para atuação com estudantes com NEE.....	131
Gráfico 34	Utilização dos resultados de avaliações dos estudantes com NEE para orientar a prática pedagógica	132
Gráfico 35	Conhecimento sobre o número de estudantes com NEE na escola...	134

Gráfico 36	Realização de atividades diferenciadas e adaptadas para estudantes com NEE	135
Gráfico 37	Auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas para estudantes com NEE	136
Gráfico 38	Realização de conselhos de classe específicos para estudantes com NEE	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos professores de apoio no ano de 2022.....	51
Quadro 2	Amostra de PDI do estudante 1	60
Quadro 3	Amostra de PDI do estudante 2	61
Quadro 4	Amostra de PDI do estudante 3	62
Quadro 5	Amostra de PDI do estudante 4	63
Quadro 6	Amostra de PDI do estudante 5	64
Quadro 7	Amostra de PDI do estudante 6	65
Quadro 8	Blocos do questionário	82
Quadro 9	Registros sobre os itens não abordados no questionário	155
Quadro 10	Cronograma do PAE.....	164
Quadro 11	Apresentação da pesquisa à equipe gestora	166
Quadro 12	Apresentação da pesquisa à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar.....	168
Quadro 13	Roteiro das rodas de conversa.....	172
Quadro 14	Papéis e responsabilidades no ensino colaborativo	176
Quadro 15	Rodas de conversa: planejamentos colaborativos e construção coletiva dos PDIs na perspectiva de ensino colaborativo para a inclusão escolar	179
Quadro 16	Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDIs.....	180
Quadro 17	Roteiro do grupo de estudos	182
Quadro 18	Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).....	183
Quadro 19	Reformulação do PPP a partir da perspectiva do ensino colaborativo	186
Quadro 20	Encontro para elaboração das propostas de inclusão na perspectiva do ensino colaborativo para o ano de 2027	189
Quadro 21	Avaliação e monitoramento do PAE.....	190
Quadro 22	Avaliação da apresentação dos resultados da pesquisa e PAE à equipe gestora	192

Quadro 23	Avaliação da apresentação dos resultados da pesquisa e PAE à comunidade escolar.....	192
Quadro 24	Avaliação das rodas de conversa.....	193
Quadro 25	Avaliação do grupo de estudos	194
Quadro 26	Avaliação da reformulação do PPP.....	195
Quadro 27	Avaliação das propostas para o ano de 2027	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Local de residência dos estudantes com NEE (2022)	42
Tabela 2	Número de estudantes por modalidade de ensino (2022)	43
Tabela 3	Quadro de servidores do magistério e administrativo (2022)	44
Tabela 4	Quantitativo de estudantes da educação especial de 2018 a 2023*.....	47
Tabela 5	Estudantes atendidos na SRM de 2018 a 2022	48
Tabela 6	Quantitativo e vínculo dos professores de apoio de 2018 a 2023	50
Tabela 7	Graduação cursada pelos professores participantes da pesquisa	84
Tabela 8	Pós-graduação cursada pelos professores participantes da pesquisa.....	86
Tabela 9	Experiência profissional na educação	87
Tabela 10	Experiência profissional na Escola Estadual Conexões do Saber.....	87
Tabela 11	Vínculo de trabalho com a Escola Estadual Conexões do Saber.....	88
Tabela 12	Etapas da educação básica que lecionam	89
Tabela 13	Participação nas reuniões da escola sobre políticas públicas em educação especial	89
Tabela 14	Temas abordados nas reuniões sobre políticas públicas em educação especial	91
Tabela 15	Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental I	140
Tabela 16	Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II	143
Tabela 17	Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II/Ensino Médio	147
Tabela 18	Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Médio/EJA.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AD	Estudante com Deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASA	Assistente de Suporte Acadêmico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Coordenação de Educação Especial Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CSA	Comunicação Suplementar Alternativa
DESP	Diretoria de Educação Especial
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NSE	Nível Socioeconômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional

PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Plano Educacional Individualizado
PET	Planos de Estudos Tutorados
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEE2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO PERCURSO EDUCACIONAL	26
2.1	O PROCESSO DE INCLUSÃO EM NÍVEL GLOBAL	26
2.2	O PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL	28
2.3	O PROCESSO DE INCLUSÃO EM MINAS GERAIS	35
2.4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER	41
2.3.1	Estudantes do AEE	46
2.3.2	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	47
2.3.3	Professor de apoio como mediador da inclusão	49
2.3.4	Planejamento escolar	53
2.3.5	Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).....	56
2.3.6	Síntese da trajetória da inclusão na Escola Estadual Conexões do Saber	67
3	ANALISANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER.....	70
3.1	DESENVOLVIMENTO DA CULTURA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	71
3.2	ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA CULTURA COLABORATIVA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	74
3.3	PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA CULTURA COLABORATIVA	77
3.4	PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	80
3.5	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER	83
3.5.1	Perfil dos profissionais participantes da pesquisa.....	84
3.5.2	Relação das políticas públicas de inclusão e planejamento escolar.....	91
3.5.3	Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	118

3.5.4	Dados sobre a relação entre as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 e o atendimento aos estudantes com NEE	139
3.5.5	Respostas à questão aberta	154
3.5.6	Síntese dos dados apresentados na pesquisa de campo.....	158
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): DIRETRIZES COLABORATIVAS PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A ELABORAÇÃO DOS PDIS NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER.....	161
4.1	ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE.....	163
4.1.1	Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe de gestão escolar	166
4.1.2	Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar	168
4.1.3	Rodas de conversa: estratégias formativas para o fortalecimento da corresponsabilidade no ensino colaborativo	170
4.1.4	Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDis	179
4.1.5	Reformulação do PPP a partir da perspectiva do ensino colaborativo	185
4.1.6	Elaboração das propostas de inclusão a partir da perspectiva do ensino colaborativo para o ano de 2027	188
4.1.7	Avaliação e monitoramento das ações propostas	189
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores da Escola Estadual Conexões do Saber	221

1 INTRODUÇÃO

Os desafios do processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial¹ atravessam o cenário educacional do Brasil e do mundo, podendo comprometer o direito a uma educação plena, de qualidade e com equidade. As mudanças nas legislações impactam os contextos escolares ao possibilitar o direito à matrícula em escolas regulares, mas não asseguram, por si só, que o processo de inclusivo se concretize de maneira integral. Nesse contexto, esta pesquisa analisa o processo de planejamento escolar na perspectiva da cultura colaborativa para os estudantes público da educação especial da Escola Estadual Conexões do Saber², situada em um município do interior de Minas Gerais.

A escolha por este estudo de caso, no âmbito do Mestrado Profissional, decorre de minhas raízes familiares e de minhas reflexões enquanto filha de uma professora³ da educação básica da rede estadual de Minas Gerais. Desde então, despertou-me o interesse e a reflexão acerca do processo de inclusão escolar, especialmente diante do fato de que esses estudantes permaneciam em salas separadas dos demais pares.

Ao ingressar no ensino superior, dediquei-me à área da inclusão escolar, foco na atuação durante os estágios. Em seguida, prestei concurso para atuar na Educação Especial como servidora do Estado de Minas Gerais, iniciando minha atuação⁴ na função de Apoio às Linguagens, Comunicações e Tecnologias Assistivas (ACLTA)⁵. A minha trajetória profissional na rede estadual de ensino de Minas Gerais iniciou-se em 2017, com a efetivação na docência. Nesse período, minha atuação ocorreu na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) durante dois anos. Nos anos

¹ O termo adotado segue o padrão da PNEEPEI, segundo a qual a educação especial integra-se à proposta pedagógica da escola e tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

² Esclarece-se ao leitor que, por razões éticas, preserva-se o anonimato da instituição pesquisada, adotando-se um nome fictício.

³ Destaca-se que sua mãe foi uma das professoras pioneiras no processo de inserção de estudantes público da educação especial em escolas comuns de uma cidade do interior de Minas Gerais, atuando em uma turma regular composta exclusivamente por estudantes com deficiência auditiva.

⁴ Utiliza-se a primeira pessoa do singular apenas para relatar experiências pessoais e profissionais.

⁵ O termo professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), presente na Resolução SEE nº 4.256/2020, designa os docentes responsáveis pelo apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes público da educação especial (Minas Gerais, 2020a). Neste trabalho, adota-se a denominação “Professor de Apoio” para se referir a esses profissionais.

seguintes, assumi a função de professora de apoio, desenvolvendo trabalho direto com estudantes público da educação especial em sala de aula, atividade exercida também no período de desenvolvimento desta dissertação.

Na experiência com a SRM, dediquei-me à educação especial, mas enfrentei obstáculos que dificultaram a prática inclusiva. O trabalho ocorreu, em grande parte, de forma individual, com poucas articulações com as professoras de apoio. Não estabeleci interlocução direta com docentes regentes e equipe gestora para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), tampouco houve colaboração efetiva na construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), responsabilidade atribuída às professoras de apoio.

Com a entrada de novos docentes na SRM, passei a me concentrar como professora de apoio em sala de aula, em interação direta com os estudantes público da educação especial e com os professores regentes. Contudo, as dificuldades de inclusão escolar permaneceram, tornando mais evidente o isolamento tanto do estudante quanto do professor de apoio. Essa configuração resultou em práticas de caráter individualizado, em detrimento de ações colaborativas.

A vivência em sala de aula possibilitou-me observar os entraves à inclusão escolar. Quando as adaptações e estratégias pedagógicas não são planejadas de forma articulada pela equipe escolar, o processo tende a configurar-se como integração, e não inclusão. Nesse cenário, o estudante experimenta isolamento nos momentos de aprendizagem, o que compromete o pleno desenvolvimento educacional.

Mantoan (2015) diferencia de forma clara os conceitos de integração e inclusão. Enquanto a integração implica a seleção prévia dos estudantes e exige deles a adaptação ao regime escolar, a inclusão amplia a perspectiva ao garantir a presença de todos em uma mesma sala de aula. Assim, não se limita aos estudantes público da educação especial, mas envolve toda a comunidade escolar, que se compromete a criar condições para o melhor atendimento e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao considerar esse contexto, observa-se que o processo de inclusão ultrapassa as barreiras da simples inserção e exige a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas singularidades. Nesse sentido, Buss e Giacomazzo (2019, p. 656) afirmam: “Compreendemos a educação inclusiva como um processo muito além do ato do aluno estar dentro do espaço escolar regular.

Implica torná-lo integrante e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo as suas diferentes formas de aprender”.

Nessa mesma perspectiva, Glat (2018) ressalta a relevância da cultura colaborativa entre os profissionais da escola para a construção de estratégias que diversifiquem a aprendizagem e garantam a permanência dos estudantes em sala de aula:

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os estudantes (Glat, 2018, p. 17).

A partir de minha experiência profissional e do diálogo com a literatura, evidencia-se que o processo de inclusão escolar ainda constitui um desafio. Em muitos casos, os estudantes encontram-se apenas integrados à escola, sem usufruir plenamente do direito a uma educação de qualidade e equidade.

Diante dessa problematização na Escola Estadual Conexões do Saber, a pesquisa orienta-se pela seguinte questão: Quais são as experiências da Escola Estadual Conexões do Saber no que se refere à inclusão dos estudantes público da educação especial e como elas se articulam ao planejamento na perspectiva da cultura colaborativa?

O objetivo geral consiste em compreender as ações implementadas – ou não – e analisar as possibilidades de articulação coletiva que garantam o planejamento colaborativo voltado à inclusão dos estudantes público da educação especial na Escola Estadual Conexões do Saber.

A partir desse objetivo, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o contexto da pesquisa – a Escola Estadual Conexões do Saber – e os processos voltados à inclusão dos estudantes público da educação especial, identificando de que forma ocorre (ou não) a articulação entre os profissionais para garantir os processos educacionais inclusivos;
- Analisar a compreensão dos atores educacionais em relação às diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva;

- Identificar as potencialidades e lacunas nos processos de articulação e interlocução voltados ao planejamento na perspectiva colaborativa e à inclusão dos estudantes público da educação especial;
- Analisar os elementos existentes (ou ausentes) na articulação dos profissionais da Escola Estadual Conexões do Saber, visando assegurar processos educacionais baseados no trabalho colaborativo;
- Propor ações que possibilitem à gestão escolar promover a articulação e a interlocução entre diferentes sujeitos educacionais, considerando que a inclusão constitui ação institucional de responsabilidade coletiva.

O caso de gestão caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que utiliza o estudo de caso como metodologia principal. Essa escolha justifica-se pela relação direta da pesquisa com a prática da pesquisadora. O estudo busca investigar os significados atribuídos ao processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, bem como compreender como os atores educacionais interpretam suas experiências nesse contexto.

A metodologia ancora-se em dois procedimentos:

- Levantamento de evidências no lócus da pesquisa, articulado ao estudo bibliográfico sobre ensino colaborativo, planejamento na perspectiva inclusiva e análise documental (legislação nacional, estadual e documentos institucionais da escola);
- Aplicação de questionário aos atores educacionais envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial – especialistas, professores regentes, professores de apoio e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – para identificar suas percepções sobre a inclusão escolar na instituição analisada.

O trabalho estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução, na qual se expõe o tema de pesquisa e seus objetivos, delineando as etapas definidas para a construção do estudo. O segundo capítulo dedica-se à análise da trajetória histórica do processo de inclusão escolar nos cenários mundial, nacional, estadual (em Minas Gerais) e local, na Escola Estadual Conexões do Saber. Nesse capítulo, caracteriza-se a instituição e descrevem-se os estudantes público da educação especial, a SRM, o papel dos professores de apoio como mediadores da inclusão, o

planejamento escolar e a elaboração dos Planos de Atendimento Individual (PAI) dos estudantes com deficiência.

O terceiro capítulo apresenta os aportes teóricos que fundamentam o caso de gestão, dialogando com autores que discutem o processo de inclusão escolar e o ensino colaborativo, como Glat e Blanco (2007), Beyer (2013), Zerbato (2014), Glat (2018), Oliveira, M. M. (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Zerbato, Vilaronga e Santos (2021). Também se apoia em autores que abordam a elaboração dos planejamentos na perspectiva colaborativa, como Carneiro (2012), Libâneo (2013), Zerbato (2014), Vilaronga e Mendes (2014) e Santiago e Santos (2015). Além disso, contempla produções sobre os Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), como Pereira (2019), Hudson (2020), Hudson e Borges (2020), Negrão (2023), Pletsch (2024) e Costa e Camargo (2024), entre outros que tratam do processo de inclusão escolar na perspectiva colaborativa. Esses referenciais evidenciam a necessidade da inclusão, apontando seus desafios e possibilidades, e contribuem para a sustentação teórica do trabalho.

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo, apresentada no quarto capítulo, evidencia que, na Escola Estadual Conexões do Saber, os atores educacionais enfrentam dificuldades para compreender e se apropriar das políticas públicas que regem a educação inclusiva, o que compromete sua implementação. Identifica-se também a ausência de interlocução eficaz entre os diferentes profissionais da escola, além da falta de alinhamento nos horários destinados ao planejamento pedagógico, o que prejudica a elaboração de diretrizes e planos de ação voltados aos estudantes público da educação especial. Observam-se ainda lacunas no debate sobre os principais documentos norteadores da elaboração curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), bem como dificuldades em assumir a corresponsabilidade pela elaboração colaborativa dos planejamentos pedagógicos e pela construção coletiva dos PDIs. Tais limitações afetam diretamente o delineamento das ações pedagógicas no cotidiano da instituição e fragilizam o processo de inclusão escolar na perspectiva da cultura colaborativa dos estudantes público da educação especial.

Diante desse cenário, o quarto capítulo apresenta um Plano de Ação construído a partir de estratégias e intervenções que visam apoiar os atores educacionais na compreensão e apropriação das políticas públicas de inclusão escolar. O objetivo consiste em promover práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas para a

elaboração dos planejamentos e para a construção dos PDIs, assegurando uma educação que valorize a diversidade, com qualidade e equidade.

O quinto capítulo reúne as considerações finais, nas quais se retomam os pontos mais relevantes, refletindo sobre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Destaca-se uma síntese das contribuições da pesquisa para o processo de inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa e indicam-se possíveis caminhos para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas relacionadas à inclusão escolar.

2 A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO PERCURSO EDUCACIONAL

Este capítulo descreve o percurso histórico do processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. Para tanto, analisa o contexto mundial, o cenário brasileiro, a realidade em Minas Gerais e a experiência da Escola Estadual Conexões do Saber, resgatando os diferentes momentos históricos e as conquistas das pessoas com deficiência na luta pela garantia do direito à igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições de ensino.

A análise fundamenta-se em aportes teóricos sobre o contexto histórico da inclusão escolar, com base em Booth e Ainscow (2002), Beyer (2013), Mantoan (2015), Glat (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Freitas (2023). A caracterização da Escola Estadual Conexões do Saber identifica quem são os estudantes público da educação especial, quais deficiências apresentam e como se organiza a SRM da instituição, detalhando sua estrutura física e os atendimentos ofertados. A seção também aborda o papel do professor de apoio como mediador do processo pedagógico e analisa a elaboração dos planejamentos curriculares e dos PAI.

2.1 O PROCESSO DE INCLUSÃO EM NÍVEL GLOBAL

Ao longo da história, o percurso histórico da inserção dos estudantes público da educação especial nas redes de ensino esteve marcado por políticas públicas incipientes e legislações que, muitas vezes, reforçaram práticas discriminatórias e segregadoras. Durante anos, a sociedade naturalizou visões preconceituosas de incapacidade e anormalidade, que resultaram na exclusão sistemática das pessoas com deficiência dos sistemas educacionais.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) afirma que “toda pessoa tem direito à educação” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2023). A DUDH inaugura, assim, a discussão sobre a necessidade de políticas educacionais específicas para a educação especial. Em consonância com esse princípio, a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) organizou, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil é signatário. O documento resultante defende a universalização e a melhoria da qualidade da educação, propondo medidas para reduzir as desigualdades.

A Conferência de Jomtien gerou impactos diretos na educação especial, culminando, em 1994, na Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Esse documento, considerado um marco da inclusão escolar de alunos com deficiência, orienta ações em níveis regional, nacional e internacional, estabelecendo princípios, políticas e práticas de educação inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1998, p. 5).

Nesse contexto, Sassaki (2010) define a escola comum inclusiva como uma instituição que se reestrutura para atender à diversidade do alunado, contemplando as necessidades especiais decorrentes de diferentes deficiências, estilos e habilidades de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca reafirma, portanto, o direito à educação de qualidade para todos, sem distinções, consolidando o princípio de que a diversidade precisa estar presente nos ambientes escolares.

Em 1999, a Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras⁶ de Deficiência reafirmou direitos já garantidos por lei, condenando práticas discriminatórias e reforçando a igualdade como princípio universal. O Brasil, signatário desse acordo, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo apenas em 2009, por meio do Decreto nº 6.949/2009, com atraso de uma década em relação à assinatura inicial.

No mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convenção..., 2014), que estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Brasil incorporou essa determinação por meio do Decreto nº 6.949/2009, garantindo

⁶ A expressão “Pessoas Portadoras de Deficiência”, embora utilizada em documentos oficiais à época, encontra-se superada. Contudo, preservam-se os termos originais nos trechos citados, a fim de manter a fidelidade histórica ao contexto de produção dos documentos.

legalmente o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva (Brasil, 2009, art. 2º).

Posteriormente, em 2015, ocorreu o Fórum Global de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, que resultou na Declaração de Incheon e Marco de Ação – Rumo a uma Educação de Qualidade, Inclusiva e Equitativa, e à Educação ao Longo da Vida para Todos. O documento, considerado um dos compromissos mais significativos das últimas décadas, reafirma a visão da Educação para Todos iniciada em Jomtien (1990) e orienta políticas educacionais globais para os 15 anos seguintes:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (Unesco, 2016, p. 4).

Nesse cenário, observa-se que a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial está amparada por documentos internacionais que consolidam a educação como direito universal. A DUDH inaugura esse processo; a Declaração de Salamanca o fortalece ao estabelecer práticas; e a Declaração de Incheon reafirma o compromisso de superação das desigualdades. Apesar dos avanços, ainda persistem desafios, como se verificará na análise histórica da inclusão no Brasil, apresentada na próxima seção.

2.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO NO BRASIL

O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar no Brasil atravessa um longo percurso marcado pela exclusão, pelas lutas em defesa dos direitos e pela criação de políticas públicas. Nesse contexto, ao realizar um recorte temporal, destaca-se o ano de 1961, quando a educação de estudantes com deficiência ganha notoriedade com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961. Os artigos 88 e 89, presentes no Título X, estabelecem:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, p. 11).⁷

Com a LDB de 1961, o governo reconhece a necessidade de integrar crianças com deficiência à rede educacional, uma vez que essa modalidade de ensino não era ofertada nas escolas públicas. Abre-se, assim, precedente para que a rede privada absorva esse público por meio de incentivos financeiros governamentais.

Em 1971, a segunda LDB, instituída durante o período da Ditadura Militar, substitui a anterior. O artigo 9º estabeleceu que:

Art. 9º. Os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 2).

Dessa forma, mantém-se a premissa da primeira LDB, sem promover a inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular, restringindo o processo escolar às instituições especializadas. Nesse modelo, o estudante perde o direito de escolha sobre a instituição em que deseja se matricular, uma vez que as matrículas são destinadas às redes particulares especializadas, caracterizando um processo de exclusão.

Segundo Mazzotta (1996), em 1972 criou-se o grupo “Tarefa Educação Especial”, responsável por elaborar a proposta de estruturação da educação especial no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que resultou na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O órgão tinha a finalidade de expandir e melhorar o atendimento às pessoas com deficiência em todo o território nacional. No entanto, não consolidou políticas públicas que garantissem a igualdade de direitos nem medidas efetivas para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, a educação especial alcança visibilidade nos artigos 205 e 206,

⁷ Os excertos extraídos da LDB nº 4.024/1961 seguem as normas ortográficas vigentes no período de sua elaboração.

que asseguram, respectivamente, a educação como direito de todos, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 208 determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988)⁸.

A Constituição inaugura, assim, uma perspectiva democrática para a educação no Brasil, assegurando o direito de todos ao ensino e garantindo às pessoas com deficiência o acesso ao AEE. Com o objetivo de consolidar esse processo, sancionou-se a Lei Federal nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. O artigo 2º estabelece que:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação: f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989, p. 1).

Observa-se, no entanto, uma contradição em relação à Constituição de 1988, pois a alínea “f” restringe o direito à matrícula apenas aos estudantes considerados capazes de se integrar ao sistema regular. Essa limitação exclui crianças sob a justificativa de incapacidade de socialização ou aprendizagem, ferindo o princípio constitucional da educação para todos e configurando retrocesso no processo inclusivo.

⁸ O termo “portadores de deficiência”, presente na Constituição Federal de 1988, reflete a concepção da época. Posteriormente, foi substituído pela expressão “pessoa com deficiência”, em conformidade com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009. No Brasil, essa mudança foi ratificada com status de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009.

Em 1990, a Lei nº 8.069 institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Capítulo IV, artigo 53, inciso I, e artigo 54, inciso III, estabelece:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990, p. 16).

Apesar de garantir o direito à educação com igualdade de acesso e permanência, o uso do termo “preferencialmente” fragiliza o processo inclusivo, pois abre margem para a manutenção de matrículas em escolas ou centros especializados, perpetuando a segregação e contrariando os princípios da inclusão escolar.

Em 1994, o MEC lança a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), documento orientador que introduz o conceito de “integração institucional”, ao estabelecer que apenas os estudantes com condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais, poderiam ingressar nas escolas regulares (Brasil, 2008, p. 19). Essa definição exclui grande parcela dos alunos com deficiência do sistema regular, direcionando-os às escolas especializadas e reforçando o caráter excludente.

Dois anos depois, a Lei nº 9.394/1996 institui a atual LDB, que em seu artigo 58 dispõe:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996, art. 58).

A nova LDB representa avanço em relação ao processo inclusivo, embora mantenha a subjetividade do termo “preferencialmente”, presente no artigo 4º, inciso III, que trata do AEE gratuito. Essa indefinição abre espaço para diferentes interpretações e pode sustentar práticas de exclusão, contrariando as diretrizes da Declaração de Salamanca de 1994, que defende a universalidade do direito à educação inclusiva.

O texto legal progride ao dispor, no artigo 59, sobre a formação docente, os currículos, métodos, técnicas e recursos necessários ao atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com Mantoan (2009), embora a LDB abra espaço para a educação especial, não menciona critérios avaliativos, o que representa um risco, pois a ausência de parâmetros específicos pode comprometer a equiparação de direitos educacionais.

Em 2001, a Lei nº 10.172 institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que define a educação especial como modalidade a ser promovida de forma sistemática em todos os níveis de ensino, assegurando vagas no ensino regular para diferentes graus e tipos de deficiência.

Ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento estabelece que a escola regular deve se organizar para garantir a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente os com deficiência, e destaca a necessidade de formação inicial e continuada de professores. No entanto, o artigo 9º autoriza a criação de classes especiais em caráter transitório, configurando contradição com o princípio da inclusão plena defendido em Salamanca (Brasil, 2001, p. 3).

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, assegurando a organização da educação bilíngue no ensino regular. Em 2005, o Decreto nº 5.626 determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente. A Portaria nº 2.678/2002, por sua vez, aprova diretrizes para o ensino e a difusão do Sistema Braille, ampliando os recursos de acessibilidade.

Nesse mesmo período, a Secretaria de Educação Especial, em parceria com secretarias estaduais, implanta os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), destinados à produção de recursos pedagógicos e à formação de professores.

Por fim, em 2006, o MEC, o Ministério da Justiça, a Unesco e a Secretaria Especial de Direitos Humanos elaboram o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O documento inclui, entre suas metas para a educação especial,

a inserção de conteúdos relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares e o desenvolvimento de ações afirmativas. Conforme afirma o texto:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2006, p. 23).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) delineia, no âmbito da educação inclusiva, os eixos voltados à formação docente, à implantação das SRM e à promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas. Para a sua implementação, o Decreto nº 6.094/2007 dispõe sobre a execução do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cujo artigo 2º, inciso IX, estabelece:

Art. 2º. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...]. IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007, p. 1).

Esse dispositivo assegura o ingresso e a permanência dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas classes comuns do ensino regular, reforçando o processo de inclusão nas escolas públicas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), prorrogada pela Portaria nº 948/2007, consolida avanços no histórico da inclusão escolar brasileira e busca fundamentar “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes”. As Diretrizes da Política destacam:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de

barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008, p. 12).

Nesse contexto, o Brasil inicia reformas significativas para cumprir as metas de uma educação inclusiva. O Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o AEE na educação básica, define esse serviço como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”. Determina, ainda, o AEE integre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, envolva a participação da família e se articule com as demais políticas públicas.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, a ser realizado preferencialmente em SRM das escolas regulares, no contraturno escolar, orientando os sistemas de ensino a cumprir o Decreto nº 6.571/2008.

Em continuidade, o PNE, aprovado em 2014, define 20 metas para a educação brasileira a serem alcançadas até 2024. A meta 4, dedicada à educação especial, estabelece:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11, grifo nosso).

O PNE representa um avanço no campo da inclusão escolar, por atender às diretrizes da Declaração de Salamanca (Unesco, 1998) e da PNEEPEI (Brasil, 2008). Entretanto, ao indicar que o acesso deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular, abre espaço para interpretações que podem favorecer a matrícula de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em instituições segregadas, em dissonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e com a LDBEN (Brasil, 1996). Conforme Mantoan (2009, p. 23):

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos estudantes com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo

tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos estudantes, em geral.

Em 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE2020). Esse decreto determina que a União, em colaboração com estados e municípios, implemente programas e ações para garantir o direito à educação e ao AEE. Contudo, os incisos VI e VII do artigo 2º preveem escolas e classes especializadas, configurando retrocesso em relação às políticas anteriores, ao permitir a exclusão dos estudantes da rede regular (Brasil, 2020).

Horta e Oliveira (2024) destacam que a nova política reforça os interesses de setores privados, em especial da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), vinculados ao financiamento estatal das instituições especializadas, perpetuando uma concepção médico-assistencialista da deficiência. Assim, o Decreto nº 10.502/2020, considerando inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro do mesmo ano, teve curta duração. Conforme Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 2), o STF suspendeu o decreto por extrapolar a função normativa, infringindo dispositivos como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada com status de Emenda Constitucional.

O percurso histórico das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil revela avanços significativos, especialmente após a Constituição de 1988, a LDBEN (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007) e a PNEEPEI (2008). Esses marcos contribuíram para a efetivação de direitos fundamentais e a ampliação de oportunidades para pessoas com deficiência. No entanto, persistem desafios relacionados à superação do preconceito e à consolidação de uma cultura inclusiva que transcenda a dimensão legal e alcance a sociedade em todas as suas esferas.

2.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO EM MINAS GERAIS

Minas Gerais, alinhado às tendências nacionais e internacionais, promove transformações significativas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, sobretudo no que se refere à inserção em escolas regulares. Borges e Campos (2018) assinalam que o AEE no estado teve início em 1931, sob orientação das ciências

médico-pedagógicas, quando os estudantes eram classificados como “normais” e “anormais”.

Nesse contexto, o governo estadual convidou Helena Antipoff, vinculada ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, para orientar a organização das classes homogêneas por nível intelectual, mediante aplicação de testes de inteligência. Essa prática, justificada pela ideia de “organização nacional do trabalho”, deu origem às primeiras classes especiais mineiras (Borges; Campos, 2018, p. 70).

Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), que integrava esforços filantrópicos e do poder público. Em 1935, inaugurou o Instituto Pestalozzi e, em 1945, participou da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Borges; Barbosa, 2019).

A partir da LDB nº 4.024/1961, que conferiu maior visibilidade à educação dos estudantes público da educação especial, Minas Gerais regulamentou suas classes especiais. Em 1962, o código do ensino primário estadual instituiu o ensino emendativo, ofertado em classes ou escolas especiais para estudantes classificados como “mentalmente retardados educáveis”.

Com a criação do CENESP, pelo Decreto Federal nº 72.425/1973, Minas Gerais reorganizou o atendimento, extinguindo a classificação por tipos de deficiência e instituindo critérios de idade, escolaridade e rendimento.

Posteriormente, a Constituição Estadual de 1989 assegurou o AEE, preferencialmente na rede regular, com recursos humanos, equipamentos adequados e vagas próximas à residência dos estudantes. Em 2001, a Resolução SEE nº 151, ainda vigente, alinhou-se às Diretrizes Nacionais de Educação Especial (CNE/CEB nº 2/2001), mas manteve a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento em classes especiais, evidenciando a permanência de tensões entre inclusão e práticas segregacionistas.

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais instituiu, por meio da Portaria nº 5, uma comissão especial encarregada de elaborar o parecer e a resolução que definiram normas para a educação especial no estado. Esse conselho detém a competência de estabelecer normas relativas ao planejamento, à coordenação, ao controle e à fiscalização das atividades de ensino em todas as áreas.

No ano seguinte, aprovou o Parecer nº 424/2003, regulamentado pelo estado de Minas Gerais, que instituiu uma comissão especial responsável por elaborar a Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003. Essa resolução fixou normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. O artigo 6º dispõe:

Art. 6º. Serão oferecidos serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando for caracterizada a necessidade desse atendimento.

Parágrafo único. Consideram-se instituições educacionais especializadas os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e classes especiais, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e os centros de capacitação de profissionais em Educação Especial (Minas Gerais, 2003a, p. 3).

Esse dispositivo evidencia a vulnerabilidade do processo de inclusão escolar em Minas Gerais, ao permitir a segregação dos estudantes em escolas e classes especiais. Contudo, o artigo 15 da mesma resolução indica avanços ao estabelecer a necessidade de formação continuada para professores, gestores e especialistas envolvidos na educação especial.

O Parecer nº 424/2003, que orienta a Resolução nº 451, reforça o caráter inclusivo da política estadual:

A Educação Especial deixa de ser “o locus” para onde se encaminham os estudantes portadores de deficiência e torna-se modalidade “de chegada”, disponível, preferencialmente, na escola próxima à residência do estudante. Inserida no projeto pedagógico da escola, é uma estratégia institucional de combate à discriminação e à exclusão educacional. Fundamentado se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de oportunidades educacionais, no exercício da cidadania e na garantia de direitos, faz-se presente no processo educacional, onde, quando e como se fizer necessária. (Minas Gerais, 2003b, p. 3).

Esse parecer reforça a necessidade de garantir condições adequadas para o acesso e a permanência dos estudantes público da educação especial, bem como a obrigatoriedade de sua regulamentação no PPP das escolas, a fim de prevenir a exclusão educacional.

Em 2004, a Resolução nº 521 revogou a Resolução SEE nº 151/2001 e regulamentou a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Em seu artigo 30, determinou que a modalidade educação especial deveria ser ofertada por meio de serviços de apoio, complementares e suplementares,

cabendo às escolas incluir, em seus regimentos, estratégias curriculares diferenciadas para atender às necessidades dos estudantes (Minas Gerais, 2004).

No ano seguinte, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicou a Orientação SD nº 01/2005, que normatizou o atendimento de estudantes com NEE decorrentes de deficiências e condutas típicas. O documento explicita: “A Secretaria de Educação pretende que cada município do Estado conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão” (Minas Gerais, 2005).

Essa orientação subsidiou a implementação do Projeto Incluir, que concebe a educação inclusiva como processo fundamentado no princípio de que todos podem aprender e que as diferenças devem ser respeitadas. O projeto defende a escola comum como espaço privilegiado para a construção de novos referenciais, pela convivência entre estudantes com e sem deficiência (Projeto Incluir, 2006). Seu objetivo central consistiu em preparar e adequar as escolas públicas para acolher a diversidade, promovendo acessibilidade e qualidade no atendimento.

Entre 2005 e 2010, a Diretoria de Educação Especial (DESP) expandiu e divulgou o Projeto Incluir, contando com o apoio regional do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), cujas orientações se fundamentaram nos artigos 3º, 6º e 10 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

A Resolução SEE nº 2.197/2012 representou outro marco, ao determinar, em seu artigo 45, que o PPP e o Regimento Escolar deveriam assegurar o processo de inclusão escolar. O artigo 46 acrescenta:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados (Minas Gerais, 2012).

A partir dessa resolução, Minas Gerais implementou de forma sistemática o AEE, ampliando o processo de inclusão escolar.

Em 2013, a Resolução CEE nº 460 consolidou as normas sobre educação especial e determinou que os profissionais deveriam comprovar formação específica

e compatível com a atuação. Esse dispositivo inaugurou a designação⁹ de Professores de ALCTA. No entanto, a resolução não detalhou suas atribuições, sendo necessário recorrer ao SAI para orientações.

Em 2014, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) publicou a versão 3 do Guia de Orientação da Educação Especial, substituindo a Orientação SD nº 01/2005. O documento com caráter regimental, normatizou o atendimento educacional aos estudantes público da educação especial e definiu atribuições do professor de apoio, como atuar de forma colaborativa com os docentes da classe comum e adaptar materiais pedagógicos, garantindo acesso ao currículo (Minas Gerais, 2014).

Posteriormente, a cartilha “A educação especial na perspectiva inclusiva” (Minas Gerais, 2016b) ampliou as orientações, destinando-se a famílias, estudantes e profissionais.

Com a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) 2018-2027, a Meta 4 consolidou o compromisso de universalizar o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular, mas admitindo atendimento em classes e serviços especializados quando necessário (Minas Gerais, 2018a).

Meta 4: Universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Minas Gerais, 2022a, p. 9).¹⁰

No mesmo período, a SEE/MG implantou o primeiro Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), em Diamantina, por meio da Resolução SEE nº 4.496/2020, expandindo-o, a partir de 2021, para os municípios sede das

⁹ De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a designação consiste no provimento interino de cargos vagos ou na substituição de servidores efetivos, quando necessário, para garantir o funcionamento regular das escolas estaduais, conforme dispõe o art. 10 da Lei nº 10.254/1990 (Minas Gerais, 1990). Tal processo é essencial para a organização da rede pública no início do ano letivo.

¹⁰ O Relatório Anual das Metas para o Plano Estadual de Educação (PEE) de 2022 indica que, em 2021, 89,2% das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação estavam matriculadas em turmas regulares, representando acréscimo de 0,4% em relação a 2020 e aumento de 6,6% em comparação a 2016 (Minas Gerais, 2022a, p. 9).

Superintendências Regionais de Ensino (SRE). O CREI passou a oferecer apoio técnico e pedagógico às escolas e formação continuada para os profissionais da educação (Minas Gerais, 2020b).

Em 2020, a Resolução SEE nº 4.256 instituiu diretrizes para a educação especial na rede estadual. O artigo 8º determinou que o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da educação especial¹¹ constitui responsabilidade dos professores regentes, em colaboração com o docente de AEE (Minas Gerais, 2020a). Essa resolução também definiu atribuições específicas para os professores de apoio e estabeleceu a obrigatoriedade da elaboração do PDI de forma coletiva, envolvendo toda a equipe escolar.

Dessa forma, observa-se que o processo de inclusão escolar em Minas Gerais superou a homogeneização das escolas e a segregação dos estudantes em “normais e anormais”, evidenciando, por meio de políticas públicas alinhadas às legislações nacionais e internacionais, o compromisso com um processo educacional inclusivo que valoriza a convivência com as diversidades.

No entanto, observa-se que a Resolução que institui as Diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais apresenta fragilidade em relação ao documento de acompanhamento do percurso escolar do estudante, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Embora o PDI se assemelhe ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), uma vez que ambos têm como finalidade a promoção de uma educação inclusiva, nota-se que apresentam enfoques distintos em sua concepção.

O PDI caracteriza-se como um documento avaliativo voltado à compreensão do desenvolvimento individual do estudante, considerando as barreiras impostas por sua condição específica. Nesse documento, são definidas as estratégias de intervenção mais adequadas, reunindo informações relevantes sobre o desenvolvimento do estudante, com ênfase em suas potencialidades e dificuldades ao longo do percurso escolar (Hudson; Borges, 2020).

O PEI, por sua vez, integra o planejamento educacional e se configura como um guia que considera as características e as potencialidades de cada estudante. Trata-se de um documento em que se registram as necessidades educacionais

¹¹ Esclarece-se ao leitor que o uso do termo segue a Resolução SEE nº 4.256/2020, no contexto da legislação mineira.

específicas do estudante, com base nas observações e avaliações realizadas em sala de aula, complementadas pelas informações de profissionais e demais participantes do processo educativo (Fontana; Cruz; Paula, 2019).

Portanto, diante dos desafios do processo inclusivo, Minas Gerais demonstra, em suas políticas, compromisso em assegurar o direito a uma educação de qualidade e equidade para todos os educandos, respeitando suas diferenças.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER

Para compreender o processo de inclusão e a apropriação das políticas públicas, torna-se pertinente analisar o espaço escolar de forma mais particularizada. Assim, apresenta-se a Escola Estadual Conexões do Saber, pertencente à rede estadual de educação de Minas Gerais e lócus desta pesquisa.

A Escola Estadual Conexões do Saber localiza-se em uma cidade da Zona da Mata Mineira que, de acordo com o Censo do IBGE de 2022, apresenta uma população de 540.756 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023). O município possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,778, considerado alto, e estrutura sua economia principalmente nos setores de serviços e indústria, com destaque para a fabricação de alimentos e bebidas, produtos têxteis, artigos de vestuário, mobiliário, metalurgia e montagem de veículos. Trata-se de um município de relevância regional, reconhecido pelo elevado potencial de consumo.

A instituição de ensino está situada na área central da cidade e vinculada à Secretaria de Estado de Educação. Localiza-se em um bairro de classe média e apresenta Nível Socioeconômico (NSE) elevado, segundo dados do QEdU (2023).

O PPP da escola informa que, em 2022, parte dos estudantes era oriunda de localidades próximas, abrangendo 15 bairros da Zona Sul, seis da região Central, oito da Zona Oeste e parte provenientes da área rural. O documento também registra que a instituição é atendida por linhas de transporte coletivo das regiões Sul, Oeste e Central (Escola Estadual Conexões do Saber, 2020a).

No que se refere aos estudantes público da educação especial, a maioria reside em bairros próximos à escola, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 – Local de residência dos estudantes com NEE (2022)

Bairro	Total de estudantes
Bairro A	6
Bairro B	6
Bairro C	3
Bairro D	1
Bairro E	3
Bairro F	3
Bairro G	4
Bairro H	2
Bairro I	1
Bairro J	1
Bairro K	1
Bairro L	1
Bairro M	1
Total	33 estudantes

Fonte: Elaborada pela autora com base em registros da secretaria da escola (2022).

A escola organiza suas turmas em Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais (1° ao 9° ano), Ensino Médio regular (1° ao 3° ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2022, a instituição contabilizou aproximadamente 1.286 estudantes matriculados e contou com cerca de 162 servidores, entre equipe diretiva, docentes, setor administrativo e profissionais responsáveis pelos serviços gerais. A distribuição dos estudantes por modalidade de ensino consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de estudantes por modalidade de ensino (2022)

Nível/Série/Ano	Nº de turmas	Nº de estudantes
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		
1º ano	2	36
2º ano	2	52
3º ano	3	71
4º ano	3	59
5º ano	4	107
Total	14	325
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS		
6º ano	5	138
7º ano	4	126
8º ano	5	146
9º ano	4	124
Total	18	534
ENSINO MÉDIO REGULAR		
1º ano	5	137
2º ano	5	109
3º ano	5	113
Total	15	359
ENSINO FUNDAMENTAL EJA		
1º período	1	3
2º período	1	10
3º período	1	10
4º período	1	10
Total	4	33
ENSINO MÉDIO EJA		
1º período	1	7
2º período	1	12
3º período	1	16
Total	3	35
Total de turmas/estudantes	54 turmas	1.286 estudantes

Fonte: Elaborada pela autora com base em registros da secretaria da escola (2022).

O quadro de pessoal administrativo e pedagógico somava, em 2022, 162 servidores, dos quais 77 eram docentes efetivos e 47 docentes designados. A distribuição dos profissionais por cargo aparece na Tabela 3.

Tabela 3 – Quadro de servidores do magistério e administrativo (2022)

Função	Nº de servidores
MAGISTÉRIO	53
Diretor	1
Vice-diretor	3
EEB	5
Regente de turma	14
PEB Eventual	2
PEUB	3
PEB Apoio (ACLTA)	17
PEB Sala de Recursos	2
Reforço Escolar	6
PEB Regente de Aulas	75
Língua Portuguesa	8
Matemática	10
Geografia	6
História	6
Ciências/Biologia	6
Física	2
Química	2
Inglês	5
Arte	3
Educação Física	7
Ensino Religioso	2
Filosofia	3
Sociologia	2
Itinerários Formativos	13
ADMINISTRATIVO	34
Secretário	1
ATB Escolar	8
ATB Financeiro	1
ASB	24
Total de servidores	162

Fonte: Elaborada pela autora com base em registros da secretaria da escola (2022).

O estabelecimento de ensino possui um espaço físico amplo e arejado, funcionando nos períodos diurno (Anos Finais e Ensino Médio), vespertino (Anos Iniciais e Finais) e noturno (EJA e Ensino Médio). As instalações incluem biblioteca, cantina, quadra coberta, 21 salas de aulas, além de salas destinadas aos professores, à direção, à supervisão, ao AEE, ao laboratório de informática e de ciências, parquinho e secretária, conforme o PPP de 2020, visto que o PPP de 2022 ainda estava em processo de elaboração e, até junho de 2025, não foi publicado.

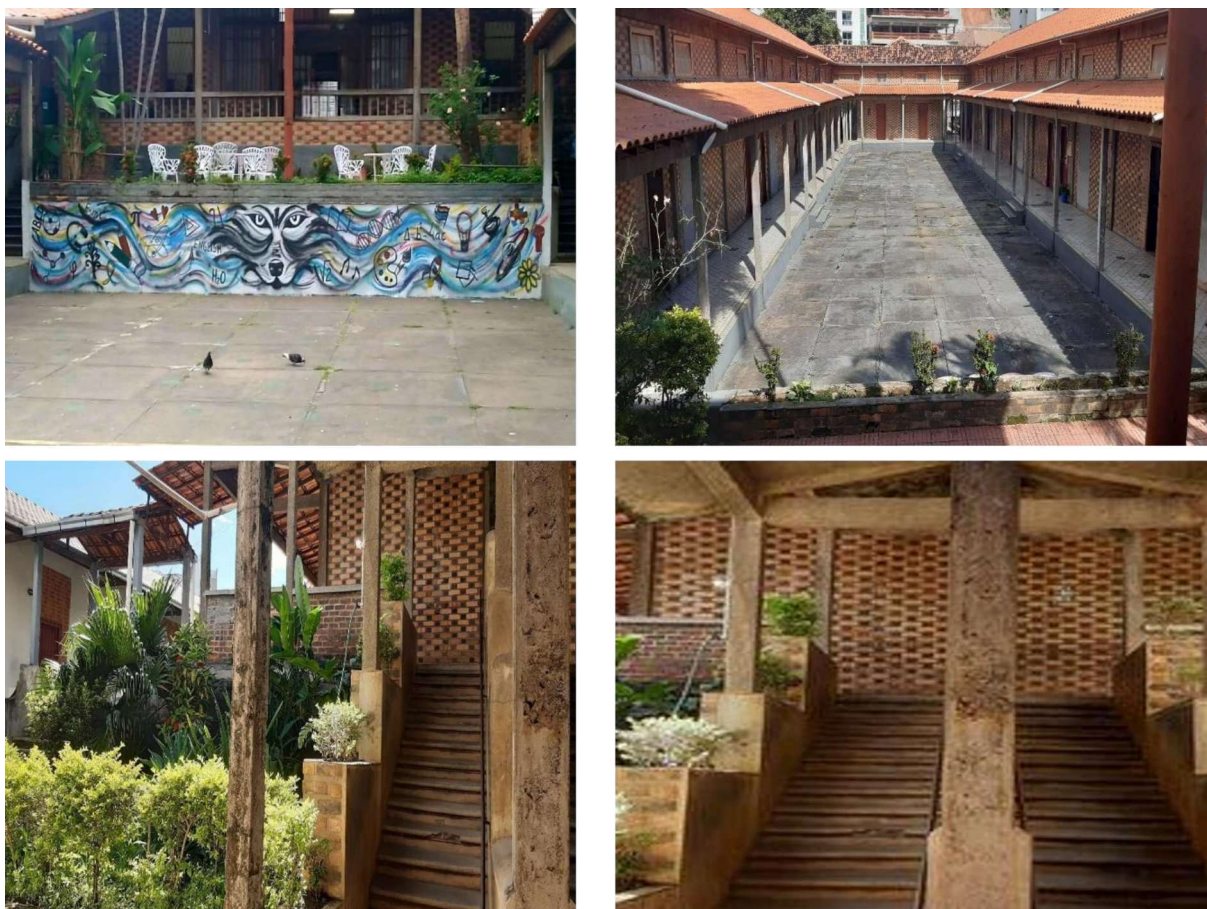
O prédio da escola é datado de 1917, caracterizando a instituição como centenária, o que dificulta algumas alterações em sua estrutura arquitetônica. Apesar de contar com prédio próprio, de grande porte e boa infraestrutura, a escola não apresenta adaptação completa, o que compromete a acessibilidade, conforme descrito no PPP:

As barreiras à aprendizagem dos estudantes do AEE na escola que dependem de fatores internos (como pequenas adaptações físicas nas salas de aula, adaptações na metodologia de ensino e outros), bem como as ações que a escola tem tomado para reduzir essas barreiras são: A escola possui vários níveis com escadas que prejudicam a acessibilidade. A escola procura na medida do possível realizar pequenas mudanças físicas, adaptação de mobiliário e mudança na organização em salas com o intuito de promover uma melhoria dos estudantes que dela necessitam. Porém as maiores dificuldades encontradas são as barreiras arquitetônicas e estas ainda não temos condições de efetivar sem ajuda externa (Escola Estadual Conexões do Saber, 2020a, p. 31).

A ausência de uma estrutura totalmente adaptada constitui um entrave ao processo inclusivo, uma vez que o prédio não dispõe de rampas de acesso em todas as áreas, dificultando a mobilidade dos estudantes que utilizam cadeiras de rodas. Tais obstáculos foram identificados nas imagens internas da escola, apresentadas na Figura 1.

A acessibilidade é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 5º, garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Dessa forma, uma educação comprometida com o processo inclusivo não pode apresentar barreiras, sejam físicas ou pedagógicas, que desrespeitem a realidade dos discentes, criando cenários de exclusão. Assim, é fundamental que o acesso à educação e o direito à aprendizagem, garantidos constitucionalmente, sejam respeitados, assegurando aos estudantes uma educação plena, que valorize suas diferenças.

Figura 1 – Espaço interno da Escola Estadual Conexões do Saber



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Partindo do princípio de que a educação é um direito constitucional e que todos os estudantes, independentemente de suas condições, têm direito a um ensino de qualidade, torna-se imprescindível conhecer cada educando em sua individualidade, para que o processo educativo seja efetivamente eficiente. Nesse sentido, é relevante compreender o perfil dos estudantes atendidos pelo serviço de educação especial na Escola Estadual Conexões do Saber.

2.3.1 Estudantes do AEE

Em 2023, a Escola Estadual Conexões do Saber registrou 60 estudantes matriculados com direito ao atendimento na SRM, conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebem acompanhamento pedagógico de um professor de apoio em sala de aula.

Ao analisar o histórico de 2018 a 2023 dos estudantes do AEE, observou-se que a SRM possuía dados detalhados apenas de 2018, conforme mostra a Tabela 4. Nesse ano, os registros apontaram diferentes deficiências: transtorno desintegrativo da infância, autismo, paralisia cerebral, microcefalia, estenose dos ramos pulmonares, deficiência intelectual leve e grave, transtornos globais do desenvolvimento, epilepsia, transtorno fóbico-ansioso da infância, fobias sociais e síndrome de Down.

Tabela 4 – Quantitativo de estudantes da educação especial de 2018 a 2023*

Itens	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Nº de estudantes	30	18	18	28	33	60
Nº de professores de apoio	15	-	-	-	-	-
Nº de estudantes que frequentam a SRM	21	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2023), com base em registros da escola.

* De 2019 a 2023, os dados registrados na SRM se restringem apenas ao número de estudantes da educação especial.

Ao longo dos últimos seis anos, a escola apresentou aumento progressivo no número de estudantes com deficiência, sendo mais evidente a elevação entre 2022 e 2023, com crescimento de 54,55% no período.

Diante desse cenário, a escola necessita preparar-se continuamente para acolher a diversidade, garantindo acesso e permanência com qualidade e equidade. Considerando o direito dos estudantes público da educação especial de frequentarem a SRM, torna-se essencial compreender como esse espaço está estruturado para cumprir sua função de potencializar o ensino, ampliar as condições de aprendizagem e participação e eliminar barreiras inclusivas.

2.3.2 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

A Escola Estadual Conexões do Saber mantém uma SRM com dois professores efetivos desde 2018. Esses profissionais atendem estudantes no contraturno escolar – matutino e vespertino –, totalizando 16 horas semanais.

O recorte temporal de 2018 a 2022 evidencia aumento expressivo no número de estudantes atendidos: em 2022 eram 33 estudantes matriculados, número que subiu para 60 em 2023, conforme dados do Simade apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Estudantes atendidos na SRM de 2018 a 2022

Descrição	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Nº de estudantes matriculados atendidos	17	21	17	22	33	60

Fonte: Elaborada pela autora, com base em registros da escola e dados do Simade (2022).

A SRM funciona em dois turnos, quatro dias por semana, totalizando 16 horas de atendimento. O espaço dispõe de jogos diversos, materiais para estudantes com baixa visão, plano inclinado, dois computadores com internet, quadro branco, além de materiais adaptados e pedagógicos, confeccionados para atender às demandas dos estudantes.

O atendimento no AEE ocorre mediante agendamento realizado com os responsáveis que participam de reuniões individuais para definir os dias de atendimento e preencher a anamnese – documento que reúne informações fornecidas pelas famílias sobre os estudantes.

A Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece que a oferta do AEE em SRM é obrigatória a todos os estudantes público da educação especial no contraturno de sua escolarização, sendo vedada aos demais (Minas Gerais, 2020a). Conforme horários fixados, os atendimentos ocorrem de forma individual ou em duplas, com duração de 50 minutos. As atividades registradas incluem alfabetização e jogos lúdicos, voltados ao desenvolvimento cognitivo e à superação de barreiras para a aprendizagem.

Em conversas informais, professores de AEE relataram baixa frequência dos estudantes, pois muitos responsáveis enfrentam dificuldades de deslocamento no contraturno ou priorizam atendimentos em redes multidisciplinares externas, que nem sempre dialogam com a escola. Essa situação compromete a participação dos discentes no AEE e impacta negativamente seu processo de inclusão escolar.

Observa-se que os estudantes de maior poder aquisitivo frequentam atendimentos particulares em outras redes de apoio, enquanto os mais carentes deixam de frequentar a SRM devido aos custos de transporte. Essa desigualdade reforça a necessidade de fortalecer a oferta do AEE dentro da escola.

A Resolução SEE nº 4.356/2020 determina que cabe aos professores do AEE elaborar o PAEE, que deve identificar as necessidades dos estudantes, definir atividades a organizar o agendamento dos atendimentos (Minas Gerais, 2020a).

Entretanto, a pesquisa documental identificou apenas registros dos PAEE referentes ao turno da manhã, sem registros disponíveis para o turno da tarde.

Apesar de equipada, a SRM apresenta limitações estruturais. A Figura 2 ilustra a organização do espaço.

Figura 2 – SRM da Escola Estadual Conexões do Saber



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A sala, originalmente um consultório odontológico adaptado, possui formato retangular (1,97 m de largura, 7,10 m de comprimento 4,45 m de altura). O espaço abriga dois armários de 35 cm de largura, três mesas de 70 cm com computadores, uma estante de livros, uma pia e apenas duas carteiras escolares. Embora haja uma janela, o ambiente restrito dificulta a locomoção e inviabiliza atendimentos coletivos, especialmente para estudantes cadeirantes.

As dimensões reduzidas configuram um entrave ao processo inclusivo, pois impedem que os estudantes sejam plenamente atendidos de acordo com suas necessidades. A adequação do espaço é imprescindível para assegurar deslocamento autônomo e condições adequadas de aprendizagem, mas a escola não dispõe de salas livres para realocar a SRM.

2.3.3 Professor de apoio como mediador da inclusão

Em 2022, A Escola Estadual Conexões do Saber contou com 15 docentes atuando na função de Apoio à Linguagem, Comunicação e Tecnologias Assistivas.

Esses profissionais atendem de um a três estudantes na mesma sala de aula e têm a função de promover o apoio pedagógico aos estudantes da educação especial, realizando adaptações curriculares e de comunicação alternativa, a fim de garantir o pleno desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento integral das habilidades dos discentes. Essa função está prevista na Resolução SEE nº 4.256/2020 da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que estabelece as atribuições dos profissionais de apoio responsáveis pelo suporte aos estudantes no ambiente escolar.

O professor de ACLTA apoia o processo pedagógico de escolarização de estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou TEA matriculados na escola comum, sendo autorizado um professor para até três estudantes no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (Minas Gerais, 2020a, p. 11).

De acordo com a legislação vigente, o professor de apoio deve favorecer o processo pedagógico por meio de ações integradoras com os demais docentes e com o professor da SRM, a fim de garantir a permanência escolar e um percurso de aprendizagem de qualidade e respeito à diversidade. Considerando a média histórica dos últimos cinco anos, observa-se o quantitativo descrito na Tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo e vínculo dos professores de apoio de 2018 a 2023

Ano	Nº de professores	Vínculo	
		Efetivo	Temporário
2018	12	-	12
2019	11	2	9
2020	12	2	10
2021	13	2	11
2022	19	2	17
2023	23	2	21

Fonte: Elaborada pela autora com base em registros da escola e dados do Simade (2022).

No ano de 2022, a escola contou com 19 professores de apoio, sendo apenas dois efetivos. Os demais atuaram em regime de contratação anual, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos professores de apoio no ano de 2022

Estudante	Ano de escolaridade em 2022	Turno	Professor(a)	Vínculo de trabalho	Período de atuação
Estudante 1	1º EM	Manhã	Professor 1	Designado	08/02 a 27/08/22
			Professor 2	Designado	05/09 a 31/12/22
Estudante 2	1º EF AI	Tarde	Professor 3	Designado	08/02 a 11/03/22
			Professor 4	Designado	21/03 a 31/12/22
Estudantes 3, 4 e 5	1º EF AI	Tarde	Professor 5	Designado	03/03 a 31/12/22
Estudantes 6 e 7	2º EF AI	Tarde	Professor 6	Designado	29/03 a 31/12/22
Estudante 8	2º EM	Manhã	Professor 7	Efetivo	01/02 a 31/12/22
Estudantes 9, 10 e 11	3º EM	Manhã	Professor 8	Efetivo	01/02 a 31/12/22
Estudantes 12 e 13	3º EM	Manhã	Professor 9	Designado	30/03 a 31/12/22
Estudantes 14, 15 e 16	5º EF AI	Tarde	Professor 10	Designado	06/02 a 08/03/22
			Professor 11	Designado	18/04 a 02/05/22
			Professor 12	Designado	04/05 a 25/10/22
			Professor 13	Designado	01/11 a 31/12/22
Estudante 17	5º EF AI	Tarde	Professor 14	Designado	08/02 a 31/12/22
Estudante 18	6º EF AF	Manhã	Professor 15	Designado	30/03 a 01/11/22
			Professor 16	Designado	21/11 a 31/12/22
Estudantes 19 e 20	6º EF AF	Tarde	Professor 17	Designado	29/03 a 31/12/22
Estudante 21	7º EF AF	Manhã	Professor 18	Designado	04/07 a 31/12/22
Estudantes 22 e 23	7º EF AF	Tarde	Professor 19	Designado	08/02 a 31/12/22
Estudante 24	8º EF AF	Manhã	Professor 20	Designado	09/02 a 31/12/22
Estudante 25	8º EF AF	Tarde	Professor 21	Designado	29/03 a 30/10/22
			Professor 22	Designado	01/11 a 31/12/22
Estudante 26	9º EF AF	Manhã	Professor 23	Designado	22/02 a 31/12/22

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da secretaria da escola e dados do Simade (2022).

Legenda: EM – Ensino Médio, EF AI – Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF AF – Ensino Fundamental – Anos Finais.

O baixo número de docentes efetivos na função de apoio resulta em significativa rotatividade de professores, o que interfere na continuidade do processo de desenvolvimento e implementação de projetos de inclusão escolar. Esses profissionais não possuem garantia de retorno à escola no ano seguinte, o que interrompe trabalhos iniciados em anos anteriores.

No estado de Minas Gerais, o cargo de professor de apoio integra a função de Professor de Educação Básica (PEB), sendo parte de uma equipe especializada responsável pelo acompanhamento em sala de aula dos estudantes com NEE. Não há concurso público específico para o cargo de professor de apoio, apenas para PEB.

A Resolução SEE nº 4.784, de 4 de novembro de 2022, define os critérios para contratação temporária na rede estadual. Em seu artigo 22, §6º, estabelece que a convocação temporária para as funções de apoio à educação especial (como PEB Apoio, PEB SRM, Intérprete de Libras, entre outros) deve ocorrer presencialmente nas unidades de ensino (Minas Gerais, 2022b, p. 7).

Assim, evidencia-se que a seleção de professores de apoio ocorre por meio de designação, sem contratação específica para essa função. Essa forma de vínculo fragiliza o processo de inclusão escolar, uma vez que as resoluções anuais podem redefinir os critérios de contratação, gerando maior rotatividade.

Ao analisar o Quadro 1, observa-se que as turmas do 1º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio sofreram elevada rotatividade de professores em 2022. Essa descontinuidade compromete o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos estudantes, pois exige constante adaptação a novos profissionais. Nesse cenário, cabe à gestão apoiar a manutenção de culturas colaborativas de trabalho que assegurem aos estudantes com deficiência a continuidade de seu processo educativo.

A rotatividade docente também impacta a elaboração do PDI dos estudantes público da educação especial. Esse documento registra o desenvolvimento do estudante ao longo do ano letivo e estabelece habilidades e competências essenciais ao seu processo de aprendizagem. Hudson e Borges (2020, p. 1) destacam:

[...] O PDI é um recurso importante para a promoção da acessibilidade curricular; no entanto, sua escrita e sua utilização requerem uma formação mais consistente por parte dos profissionais que atuam na escola, uma maior participação da família e de outros profissionais que acompanham a criança.

Portanto, o PDI deve ser elaborado de forma colaborativa entre os atores educacionais, com destaque para o professor de apoio, que acompanha diretamente o estudante em sala de aula.

Os professores de apoio assumem papel fundamental no processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. Entretanto, a contratação anual por designação fragiliza o processo, pois acarreta precariedade e rotatividade que afetam o planejamento pedagógico e a elaboração dos PDIs, registros fundamentais do percurso escolar dos estudantes com deficiência.

2.3.4 Planejamento escolar

De acordo com o PPP da escola, “as barreiras para a aprendizagem dos estudantes na escola dependem de fatores internos (como pequenas adaptações físicas nas salas de aula, adaptações metodológicas de ensino, entre outros...)” (Escola Estadual Conexões do Saber, 2020a, p. 31). Para atender às adaptações metodológicas, torna-se necessário que o planejamento seja construído coletivamente, de forma ética, democrática e dialógica, considerando as individualidades e heterogeneidades dos estudantes da educação especial.

Carneiro (2012, p. 89) ressalta que:

O planejamento de atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos estudantes. Em caso de estudantes com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégicas recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um.

A articulação entre professores regentes, professores de apoio e docentes da SRM constitui elemento crucial para a inclusão escolar. Entretanto, observa-se que essa interlocução não ocorre de forma efetiva na escola.

Nas reuniões gerais e nos módulos II, o planejamento organiza-se por áreas do conhecimento, e a equipe da educação especial reúne-se isoladamente, sem a participação dos professores regentes. Essa ausência de articulação prejudica a formulação de um planejamento colaborativo e compromete as adaptações pedagógicas.

Nos momentos de realização do Módulo II individual, cada professor organiza seu horário de acordo com sua disponibilidade, considerando que muitos regentes acumulam cargos em outras escolas. Ao realizar um levantamento amostral dos horários de Módulo II de dois professores regentes e de duas professoras de apoio, constatou-se que os horários destinados às reuniões de planejamento não coincidem, o que dificulta a elaboração do planejamento, a realização de adaptações e a construção do PDI, conforme evidenciam os registros do Livro de Ponto – Módulo II apresentados no Anexo A.

As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também denominadas reuniões de Módulo II, são regulamentadas pelo Ofício Circular GS nº 2.663/2016, que orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, em consonância com a Lei Estadual nº 20.592/2012, o Decreto Estadual nº 46.125/2013 e demais normas da SEE de Minas Gerais. Essas reuniões têm caráter obrigatório para os docentes e devem ser programadas pela direção escolar em conjunto com os Especialistas em Educação Básica (EEB), com a finalidade de desenvolver temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, atendendo às diretrizes do PPP.

Conforme o documento, em relação às atividades extraclasse:

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

4h semanais em local de livre escolha do professor: Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção: Destas 4 horas, até 2 (duas) horas semanais devem ser dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão ser dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professor, que não configurem o exercício da docência (Minas Gerais, 2016a, p. 2).

Nesse contexto, embora a legislação estabeleça que duas horas sejam voltadas ao planejamento, a análise dos Livros de Registro do Módulo II da Escola Estadual Conexões do Saber evidencia desencontros entre os horários dos professores de apoio e regentes no cumprimento dessas atividades. Tal discrepância

dificulta o planejamento coletivo e a adaptação dos conteúdos para os estudantes público da educação especial.

Segundo Libâneo (2013), a organização e o planejamento das atividades diárias permitem ao professor refletir sobre suas práticas e metodologias, analisando os resultados de sua ação didática. Dessa forma, torna-se fundamental assegurar, na carga horária docente, momentos específicos de planejamento colaborativo entre os profissionais responsáveis pela escolarização dos estudantes público da educação especial.

Nesse mesmo sentido, Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 331) defendem:

É preciso ter garantia, no horário de trabalho docente, de momentos de planejamento em conjunto entre professor de Educação Especial e professor dos componentes curriculares comuns. [...] Desse modo, possibilita-se que o professor de Educação Especial compreenda como está o andamento do trabalho em sala de aula quando não está presente e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e estratégias para o ensino dos estudantes PAEE. Nas reuniões de planejamento, os professores têm a oportunidade de refletirem sobre suas aulas diárias, sobre a elaboração de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e definir papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula.

Assim, as divergências em relação aos horários de cumprimento das atividades extraclasse também dificultam a elaboração colaborativa dos PDIs, que, conforme previsto na legislação, devem ser construídos em conjunto com os professores regentes, professores de apoio, professores de AEE, gestão escolar e supervisão pedagógica. Zerbato (2014, p. 86) afirma:

Durante as reuniões de planejamento em comum os professores têm a oportunidade de refletirem sobre suas aulas diárias, avaliarem suas práticas, elaborarem planejamentos individuais para estudantes PAEE e definir papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula. Por isso, o planejamento em conjuntos é tão importante quanto a reflexão e o debate sobre o que funcionou, ou não, durante a atividade.

Portanto, na perspectiva do planejamento em cultura colaborativa, os momentos destinados ao planejamento coletivo entre os atores educacionais são fundamentais para atender às necessidades dos estudantes público da educação especial. A ausência desses momentos compromete a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Individual, exigidos pela legislação vigente em Minas Gerais. Esses

planos têm como objetivo identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante e estabelecer diretrizes para seu desenvolvimento cognitivo e social, assegurando acompanhamento adequado ao processo de aprendizagem.

2.3.5 Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI)

O PEI constitui um documento de avaliação e instrução individualizada para atender estudantes com deficiência, adotado em diversos países da América e Europa. O documento deve ser elaborado pela equipe escolar, pelos pais e pelos professores dos estudantes, com o objetivo de planejar o ensino de acordo com as necessidades, ritmos e estilos de cada educando, adaptando conteúdos, metodologias e recursos para potencializar e favorecer seu pleno desenvolvimento educacional.

Segundo Costa e Camargo (2024, p. 33):

[...] o PEI é entendido como uma afirmação escrita, em forma de documento, para uma criança com deficiência, o qual é desenvolvido de forma individualizada, avaliado e revisado por uma equipe de acordo com as determinações da lei. Assim, esclarecemos que os principais objetivos de um PEI são: a) o desenvolvimento, por uma equipe de experts, de um plano educacional com objetivos e metas de ensino baseados na avaliação das necessidades educacionais específicas de um estudante; b) implementar o plano de ensino, com os objetivos e metas de aprendizagem elencados com práticas pedagógicas baseadas em evidências; e c) avaliar o aprendizado da criança e modificar as metas e práticas de ensino se necessário."

Observa-se que o PEI, enquanto metodologia de trabalho na educação especial, apresenta lacunas em relação às legislações brasileiras que regulamentam essa modalidade de ensino. No Brasil, o PEI não possui regulamentação legal clara, sendo apresentado apenas como alternativa ou possibilidade, sem caráter obrigatório (Costa; Camargo, 2024). As diretrizes nacionais do MEC preveem que:

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. **Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno** (Brasil, 2000, p. 24, grifo nosso).

No estado de Minas Gerais, entretanto, existe um documento obrigatório, denominado PDI, responsável por orientar o planejamento curricular e a avaliação, contemplando os interesses e necessidades dos estudantes público da educação especial. Pereira (2019, p. 202-203) destaca:

O PDI direciona as ações e estratégias da escola, na sala de aula, com o objetivo de derrubar barreiras que excluem o aluno público-alvo Intercursos, da Educação Especial em sua interação com a turma e com o ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão.

Hudson e Borges (2020) reforçam que, em Minas Gerais, o PDI é um recurso obrigatório no processo de inclusão escolar dos estudantes da educação especial em classes comuns, conforme determina a Secretaria de Estado da Educação.

Negrão (2023, p. 4) define o PDI como:

[...] um instrumento pelo qual é possível compreender as necessidades educacionais específicas de cada estudante; além disso, contribui para a percepção digna das diferenças e para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem. Essa ferramenta deve ter como referência a trajetória individual de cada estudante e, quando aplicado adequadamente, contribui para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, de forma a estabelecer estratégias e metas a serem seguidas. São estas que tornarão possível flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades específicas do educando e orientar o percurso educacional deste.

Poker, Martins e Giroto (2015, p. 68) afirmam que:

Para que o PDI seja bem elaborado e executado a escola precisa estar fundada numa dinâmica de trabalho coletivo e colaborativo, atrelado a seu Projeto Pedagógico. A gestão precisa favorecer a participação das famílias dos alunos na escola e, também, desenvolver um trabalho junto com a comunidade para conseguir viabilizar os atendimentos nas áreas da saúde, muitas vezes imprescindíveis para alguns alunos atendidos nas SRM.

[...] o PDI é um roteiro que viabiliza o trabalho do professor da SRM, mas o trabalho desenvolvido com os alunos deve estar articulado com a escola como um todo, inserido num projeto mais amplo de educação inclusiva.

Apesar dessas orientações, observa-se que, no âmbito da educação especial, ainda persistem desafios para a efetivação da inclusão em uma perspectiva da cultura colaborativa. Verifica-se que a elaboração do PDI, em muitos casos, fica restrita ao professor de apoio, sem a participação dos professores regentes, dos docentes da

SRM e da equipe pedagógica. Essa prática contraria a Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece a necessidade de atuação conjunta de toda a equipe escolar para garantir o desenvolvimento integral do estudante e efetivar sua inclusão escolar.

Em consonância, o Regimento da Escola Estadual Conexões do Saber (2010), em seu artigo 44, atribui ao professor de apoio a responsabilidade de elaborar o PDI em conjunto com todos os profissionais da escola e a família, em colaboração com os professores regentes e da SRM, de modo a planejar os recursos de acessibilidade a partir do planejamento de aula dos regentes. Nessa mesma direção, o PPP da escola ressalta a necessidade de integração entre professores de apoio, regentes e do AEE, como se observa no documento:

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: Nos momentos das reuniões pedagógicas, nos módulos II e em momentos em que se fizerem necessários através dos agendamentos com os professores. O professor regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: **O professor, dentro de suas capacidades, procura se envolver com os estudantes, compreendendo suas dificuldades e adaptando suas aulas dentro do possível** (Escola Estadual Conexões do Saber, 2020a, p. 32, grifo nosso).

Dessa forma, para que a inclusão escolar em uma perspectiva da cultura colaborativa se efetive, torna-se essencial o trabalho conjunto e empático entre regentes e professores de apoio, com vistas ao planejamento e à adaptação dos conteúdos para os estudantes público da educação especial. O planejamento deve ser pedagogicamente ativo, respeitar as individualidades de cada educando e potencializar a aprendizagem no processo de desenvolvimento cognitivo, assegurando a todos o direito à aprendizagem com respeito às diversidades.

Entretanto, constata-se que esse entrosamento é limitado: ocorre com maior frequência nos Anos Iniciais e diminui nos Anos Finais e no Ensino Médio. Essa prática evidencia dissonâncias em relação às legislações e regimentos escolares, comprometendo o cumprimento das normativas que regem a escola, conforme demonstra a análise de uma amostra dos PDIs.

Na Escola Estadual Conexões do Saber, os PDIs são elaborados ao final de cada semestre e orientam o planejamento pedagógico de acordo com as

necessidades e especificidades dos estudantes. Esse documento deve ser reestruturado à medida que o estudante adquire as habilidades planejadas e reelaborado para ampliar seu processo de aprendizagem. De acordo com o PPP da escola:

O PDI é atualizado anualmente, considerando sua importância e também em consonância com as resoluções mais atuais, como a 4.256/2020, redigida pela SEE, que dispõe sobre a Educação Especial. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os profissionais responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI de forma a direcionar o trabalho na atuação com os estudantes e na forma de avaliar o desenvolvimento das aprendizagens para a reformulação. **Dessa forma, lança-se mão de relatórios e portfólios elaborados pelo professor de apoio para o melhor acompanhamento dos estudantes** (Escola Estadual Conexões do Saber, 2020a, p. 33, grifo nosso).

Entretanto, observa-se uma inconsistência no PPP ao atribuir exclusivamente ao professor de apoio a elaboração de relatórios e portfólios, quando, na realidade, cabe a todos os profissionais responsáveis pela formação desses estudantes, em regime de colaboração com os professores do AEE, a supervisão e gestão escolar, a produção dos documentos norteadores do desenvolvimento do educando.

Assim, a análise de uma amostra de PDIs elaborados entre 2018 e 2022 revela rupturas na interlocução prevista pelas normativas, o que compromete o planejamento escolar em uma perspectiva de cultura colaborativa. Verifica-se ausência de planejamento coletivo e articulado entre os diversos atores educacionais, sendo a responsabilidade frequentemente restrita ao professor de apoio, como evidenciado nas descrições apresentadas nos Quadros 2 a 7.

Nota-se que a lacuna na elaboração dos PDIs compromete os planejamentos coletivos na perspectiva da cultura colaborativa para os estudantes público da educação especial, configurando um obstáculo à inclusão escolar.

Ao analisar o documento do estudante 1 (Quadro 2), observa-se a presença da família no acompanhamento escolar do estudante. No entanto, há indícios de que sua elaboração foi realizada exclusivamente pela professora de apoio, o que fere o princípio da corresponsabilidade previsto na legislação que institui as Diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, comprometendo o processo de inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa.

Quadro 2 – Amostra de PDI do estudante 1

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2018 a 2022 (5 anos)	Transtorno Global do Desenvolvimento (CID-10 F84), com déficit nas áreas cognitiva, de linguagem oral, atenção e concentração, organização do tempo de espera, coordenação visomotora e linguagem.	2019 Aluna do 2º ano do Ensino Fundamental	As adaptações foram realizadas pela professora de apoio, com pouca evidência de trabalho conjunto com os professores regentes. O acompanhamento familiar mostrou-se necessário.
		2020 Aluna do 3º ano do Ensino Fundamental	A análise do PDI da aluna evidencia que a adaptação dos conteúdos foi realizada pela professora de apoio em conjunto com as regentes, exigindo acompanhamento constante de um familiar, já que as atividades ocorreram em domicílio devido à pandemia da Covid-19. Observa-se que o trabalho envolveu todos os professores.
		2021 Aluna do 4º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2021.
		2022 Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

Observa-se que o documento do estudante 2 (Quadro 3) enfatiza a relevância dos atendimentos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da participação familiar, os quais, por meio de uma relação dialógica e colaborativa, atuam como potencializadores da promoção de uma cultura colaborativa. No entanto, verifica-se que o documento foi elaborado de forma individual pela professora de apoio e que não há registros correspondentes na pasta do estudante no momento da pesquisa, o que fragiliza o processo colaborativo de inclusão escolar.

Quadro 3 – Amostra de PDI do estudante 2

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2018 a 2022 (5 anos)	Diagnóstico: Autismo (CID-0 F84.0), conforme laudo médico.	2019 Aluno do 3º ano do Ensino Fundamental	A análise do PDI evidencia que o plano curricular foi construído individualmente pela professora de apoio. Consta registro de acompanhamento familiar do desenvolvimento do aluno e da importância da continuidade dos atendimentos no AEE, sem menção aos professores regentes.
		2020 Aluno do 4º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta do aluno o PDI referente ao primeiro semestre de 2020.
		2021 Aluno repetente do 4º ano do Ensino Fundamental	O PDI demonstra que a adaptação dos conteúdos foi realizada pela professora de apoio em conjunto com as regentes, sendo as atividades desenvolvidas em domicílio devido à pandemia da Covid-19. O trabalho envolveu todos os professores.
		2022 Aluno do 5º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta do aluno o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

Observa-se a ausência de colaboração na elaboração do documento do estudante 3 (Quadro 4), o que compromete o processo de inclusão escolar sob a perspectiva da cultura colaborativa. Tal situação transgride o princípio da corresponsabilidade na construção do documento e fragiliza a definição de metas e estratégias de ensino adequadas às necessidades do estudante.

Quadro 4 – Amostra de PDI do estudante 3

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2016 a 2022 (7 anos)	Diagnóstico: Retardo Mental Leve (CID-10 F70.1) e Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade – TDAH (CID-10 F90), caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade.	2019 Aluna do 4º ano do Ensino Fundamental	O PDI da aluna não evidencia construção coletiva, não menciona os professores regentes e não apresenta indícios de acompanhamento familiar. Consta apenas a importância dos atendimentos no AEE.
		2020 Aluna do 5º Ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2020.
		2021 Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2021.
		2022 Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

Quanto à ausência de registros na pasta do aluno, identifica-se uma violação dos direitos assegurados pelas legislações e normativas que regem a Educação Especial, as quais garantem aos estudantes público da educação especial o direito à construção de um plano de ensino individualizado. Esse plano deve contemplar estratégias e ações personalizadas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades do estudante, respeitando suas necessidades específicas.

Constata-se a falta de colaboração na elaboração do documento do estudante 4 (Quadro 5), o que compromete o processo de inclusão escolar e se distancia dos princípios que norteiam a cultura colaborativa, rompendo com o princípio da corresponsabilidade em sua construção. Essa fragilização reflete-se diretamente na definição de metas e estratégias de ensino.

Além disso, a ausência de registros na pasta do aluno configura violação dos direitos previstos na legislação e nas normativas que regem a Educação Especial, uma vez que os estudantes público da educação especial têm assegurado o direito a um plano de ensino individualizado, com estratégias e ações que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades e respeitem suas singularidades.

Quadro 5 – Amostra de PDI do estudante 4

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2017 a 2022 (6 anos)	Diagnóstico: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Síndrome de Landau-Kleffner, regressão autística, epilepsia de difícil controle e Déficit Global do Desenvolvimento (CID-10 F84.5, F71.0, G40.0 e F72.0).	2019 Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental	O PDI da aluna não evidencia construção coletiva, uma vez que não menciona os professores regentes. Há indícios de acompanhamento familiar e registros de atendimento na sala de AEE e em outras terapias.
		2020 Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2020.
		2021 Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2021.
		2022 Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

Constata-se a falta de colaboração na elaboração do documento do estudante 5 (Quadro 6), o que compromete o processo de inclusão escolar e se distancia dos princípios que orientam a cultura colaborativa, rompendo com o princípio da corresponsabilidade em sua construção. Essa fragilização reflete-se diretamente na definição de metas e estratégias de ensino.

Além disso, a ausência de registros na pasta do aluno configura violação dos direitos previstos na legislação e nas normativas que regem a Educação Especial, uma vez que os estudantes público da educação especial têm assegurado o direito a um plano de ensino individualizado, com estratégias e ações que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades e respeitem suas singularidades.

Quadro 6 – Amostra de PDI do estudante 5

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2015 a 2022 (8 anos)	Diagnóstico: Paralisia cerebral quadriplégica secundária à toxoplasmose congênita, com evolução para hidrocefalia obstrutiva, baixa visão e hipertonia em MMII (CID-10 F79.1, G80.0, G09 e F80.1).	2019 A aluna se encontra no 6º Ano Fundamental	O PDI da aluna não evidencia construção coletiva, mas aponta a necessidade de articulação entre professores regentes, AEE e Apoio para atender às necessidades da aluna. Consta referência ao acompanhamento familiar.
		2020 Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2020.
		2021 Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao ano de 2021.
		2022 Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental	Não foi localizado na pasta da aluna o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

A análise do documento do estudante 6 (Quadro 7) evidencia que a relação dialógica para sua elaboração se restringiu à família e à professora de apoio, o que fragiliza o caráter coletivo e interdisciplinar de corresponsabilidade em sua construção. Essa limitação compromete a definição das diretrizes e ações que orientam as práticas pedagógicas e as metas de aprendizagem adequadas às necessidades específicas

de cada estudante, enfraquecendo, assim, a cultura colaborativa no processo de inclusão escolar.

Quadro 7 – Amostra de PDI do estudante 6

Matrícula na escola	Necessidade educacional especial	Ano escolar analisado	Observações sobre a elaboração do PDI
2018 a 2022 (5 anos)	Diagnóstico: Transtorno Global do Desenvolvimento, Déficit de Atenção e Transtorno de Habilidades Mistas (CID-10 F84.0, F90.0 e F81.3).	2019 Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental	O PDI do aluno não evidencia construção coletiva, apenas menciona a necessidade de interação entre o aluno e os professores. Não há referência ao atendimento no AEE. A família é descrita como participativa na vida escolar.
		2020 Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental	Durante a pandemia da Covid-19, o aluno desenvolveu atividades de forma remota por meios dos Planos de Estudos Tutorados (PET). A professora de apoio realizou as adaptações, sem mencionar colaboração com os regentes. Registra-se participação ativa da família no auxílio ao desenvolvimento das atividades.
		2021 Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental	Com a continuidade da pandemia, o aluno permaneceu realizando as atividades via PET. As adaptações foram feitas pela professora de apoio, sem referência ao trabalho conjunto com os regentes. A participação familiar foi novamente destacada.
		2022 Aluno do 1º ano do Ensino Médio	Não foi localizado na pasta do aluno o PDI referente ao primeiro semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registros da pasta dos estudantes arquivados na escola (Escola Estadual Conexões do Saber, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f).

Nesse sentido, Pletsch (2024, p. 173-174) afirma:

[...] A regulamentação das atribuições dos profissionais que devem atuar de forma colaborativa com o professor, e não isoladamente em sala de aula com o sujeito cujos cuidados lhe são demandados e motivam sua contratação, perspectiva que pode contribuir muito mais

para excluir o aluno(a) do que para incluí-lo nas atividades de ensino. Vale lembrar que é na interação com o outro que aprendemos e nos desenvolvemos, e não de forma isolada, em atividades paralelas, sem diálogo com o currículo geral ofertado em sala de aula. Uma educação realmente inclusiva e de qualidade não pode basear-se em modelos e receitas homogêneas e supostamente universalistas. Aliás, como qualquer educação que se pretenda emancipadora, é fundamental considerar diferenças e as especificidades do humano.

Dessa forma, o PDI, como principal documento norteador do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação especial, necessita envolver todos os atores participantes. A elaboração colaborativa garante um planejamento que atenda às necessidades educacionais e favoreça as potencialidades dos estudantes.

A análise da amostra de PDIs da Escola Estadual Conexões do Saber evidencia inconsistências com a legislação vigente em Minas Gerais. O documento deve permanecer arquivado na ficha do estudante e acompanhá-lo em casos de transferência, subsidiando a continuidade pedagógica na nova escola (Minas Gerais, 2020b). A legislação estabelece: “O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020b, p. 3, art. 13).

Durante a pesquisa, constatou-se a ausência do PDI nas pastas individuais dos estudantes nos seguintes períodos: estudante 1 (2021 e 2022), estudante 2 (2022), estudante 3 (2020, 2021 e 2022), estudante 4 (2020, 2021 e 2022), estudante 5 (2020, 2021 e 2022) e estudante 6 (2022).

Hudson e Borges (2020, p. 6) afirmam:

Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, a escola deve assegurar a todos os estudantes as condições adequadas para garantir o acesso, a participação plena nas atividades escolares, de forma equânime, flexível e a disponibilidade dos recursos necessários. Em Minas Gerais, diante da inclusão de alunos da Educação Especial no ensino comum, existe a obrigatoriedade na utilização do PDI.

A ausência do documento evidencia desrespeito ao princípio da inclusão escolar previsto na legislação. O PDI é instrumento norteador do desenvolvimento do estudante, orientando adaptações curriculares e promovendo a inclusão escolar.

As análises também revelam divergências quanto à padronização determinada pela Resolução SEE nº 4.256/2020, artigo 13, §4º: “O modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I desta resolução é o modelo padrão

e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação” (Minas Gerais, 2020b, p. 3).

Entretanto, os PDIs analisados não seguem o padrão estabelecido, criando lacunas que dificultam a inclusão escolar colaborativa. A elaboração não reflete a perspectiva de trabalho coletivo, comprometendo o objetivo do PDI de potencializar estratégias de desenvolvimento e ampliar o aprendizado individual.

A rotatividade de professores de apoio e regentes, aliada às incompatibilidades de horários de Módulo II, limita o acompanhamento e a sistematização do PDI, indicando a necessidade de que a gestão promova ações efetivas para garantir momentos de planejamento e construção dos PDIs.

Hudson e Borges (2020, p. 8) destacam: “Ao utilizar o PDI, poderão ser traçadas melhores estratégias de intervenção, tendo em vista que no documento estarão dispostas as informações mais relevantes sobre o desenvolvimento do estudante e as potencialidades e dificuldades apresentadas no percurso educacional”.

Portanto, a falta de planejamento coletivo interfere negativamente na elaboração dos PDIs, comprometendo estratégias e o processo de inclusão escolar. A exigência de preenchimento semestral constitui outro obstáculo, pois lacunas no registro comprometem a documentação do percurso escolar e a definição de estratégias pedagógicas futuras.

Mantê-los padronizados e registrados segundo a legislação é fundamental para que os profissionais compreendam o percurso escolar do estudante e deem continuidade ao trabalho educativo, garantindo o processo de aprendizagem do discente.

2.3.6 Síntese da trajetória da inclusão na Escola Estadual Conexões do Saber

Este capítulo apresenta um panorama dos avanços e dificuldades do processo de inclusão escolar, considerando os contextos mundial, brasileiro e mineiro, culminando na Escola Estadual Conexões do Saber, lócus da pesquisa. A abordagem sob a perspectiva da cultura colaborativa é fundamental para assegurar que os estudantes público da educação especial tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade e equidade.

A infraestrutura da escola apresenta desafios significativos para a acessibilidade. Apesar de possuir boa estrutura, a falta de rampas e ajustes nas salas

de aula dificulta a mobilidade, configurando obstáculo ao processo de inclusão escolar e contrariando os direitos constitucionais de igualdade e acesso à educação plena.

A SRM, essencial para a inclusão escolar, apresenta limitações estruturais que comprometem a eficácia do AEE e dificultam o atendimento coletivo e a adequação às necessidades dos estudantes. Não existe espaço adicional para ampliação a sala, comprometendo o processo de inclusivo.

A SRM atende estudantes da educação especial no contraturno escolar, contando com dois professores efetivos desde 2018, materiais adaptados, computadores e recursos pedagógicos. O atendimento é agendado com as famílias, em conformidade com a Resolução SEE nº 4.256/2020. No entanto, a frequência dos estudantes é baixa devido a dificuldades logísticas, como transporte e sobrecarga de atendimentos.

Quanto aos professores de Apoio à Linguagem, Comunicação e Tecnologias Assistivas (ALCTA), sua função é prestar suporte pedagógico, realizando adaptações curriculares e promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Embora essenciais, muitos desses docentes atuam de forma temporária, com apenas dois efetivos na instituição, gerando instabilidade e comprometendo a continuidade do trabalho educativo.

A rotatividade prejudica a elaboração e o registro dos PDIs, que documentam dificuldades e progressos dos estudantes e orientam as adaptações curriculares no ano seguinte. A continuidade pedagógica depende da implementação de planejamento em regime de colaboração entre todos os atores educacionais.

Arguelles, Hughes e Schumm (2000 *apud* Marques; Duarte, 2013, p. 94) afirmam:

Há vários fatores importantes para a consolidação do Ensino Colaborativo, dentre eles o tempo para um planejamento comum das atividades e dos objetivos que serão ensinados aos alunos com necessidades educacionais especiais e os suportes que os professores devem receber da gestão escolar em apoio à efetivação da parceria colaborativa.

Oliveira (2018, p. 122) reforça: “a colaboração entre os professores especializados e do ensino comum quando não contempla assumir o risco de repensar práticas e tradições curriculares, assume o de compactuar com a manutenção de processos excludentes”.

Portanto, o planejamento em regime de colaboração entre os atores educacionais constitui fator determinante para a efetivação da inclusão escolar na perspectiva da cultura colaborativa, promovendo corresponsabilidade e educação equitativa.

Vilaronga e Mendes (2014, p. 140) destacam:

[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente.

Apesar das potencialidades da instituição, persistem desafios no planejamento coletivo, evidenciando lacunas na elaboração dos PDIs, comprometendo a formulação de diretrizes e estratégias eficazes para a inclusão escolar e o desenvolvimento pleno dos estudantes público da educação especial. O PDI, muitas vezes elaborado apenas pelo professor de apoio, exclui a articulação com outros atores escolares, comprometendo o planejamento colaborativo e a continuidade pedagógica.

O próximo capítulo abordará de forma aprofundada as potencialidades e dificuldades do processo de inclusão escolar na Escola Estadual Conexões do Saber, enfocando a elaboração dos planejamentos na perspectiva da cultura colaborativa.

3 ANALISANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER

Este capítulo analisa como os profissionais da escola (professores e EEB) compreendem as diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva. O objetivo é identificar os elementos presentes ou ausentes na articulação dos profissionais da Escola Estadual Conexões do Saber para garantir processos educativos em regime de trabalho colaborativo e analisar as potencialidades e lacunas do planejamento colaborativo para a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial.

Para atingir esses objetivos, apresenta-se o referencial teórico, abordando o ensino colaborativo, fundamentado nas contribuições de Glat e Blanco (2007), Beyer (2013), Zerbato (2014), Vilaronga e Mendes (2014), Capellini e Zerbato (2019) e Zerbato, Vilaronga e Santos (2021). Também se investiga a elaboração dos planejamentos pedagógicos na perspectiva colaborativa, com base em Azevedo e Cunha (2008), Vilaronga e Mendes (2014), Santiago e Santos (2015), Zerbato (2018), Lopes (2021) e Lima (2023). O processo de formação continuada constitui outro tema abordado, fundamentado em Tezani (2004), Zerbato (2018), Capellini e Zerbato (2019) e Vioto e Vitalino (2020).

Posteriormente, descrevem-se os procedimentos de pesquisa adotados, incluindo a aplicação de questionários para embasar as análises sobre o processo inclusivo na escola sob a perspectiva do planejamento colaborativo. Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos atores educacionais envolvidos na inclusão escolar na instituição pesquisada.

A próxima seção realiza uma análise bibliográfica que fundamenta o processo de inclusão escolar, abordando: (i) o desenvolvimento da cultura colaborativa na perspectiva inclusiva para os estudantes público da educação especial; (ii) a elaboração do planejamento colaborativo; e (iii) o papel do gestor na articulação e formação dos professores em regime de colaboração.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA CULTURA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As barreiras à inclusão escolar dos estudantes público da educação especial decorrem do rompimento da perpetuação dos processos históricos de exclusão escolar. Por meio de políticas públicas que incentivam a inclusão, esses estudantes passaram a ter o direito de frequentar classes comuns, iniciando o processo de inclusão escolar. Glat e Blanco (2007, p. 16-17) afirmam:

Mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos estudantes (...). A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola.

Dessa forma, a educação inclusiva exige superar o tradicionalismo educacional, transformando a escola e ressignificando práticas pedagógicas. O processo demanda modificações estruturais, pedagógicas e atitudinais, sendo fundamental compartilhar a responsabilidade educacional entre todos os agentes educacionais, que devem colaborar ativamente para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, surge na literatura atual o conceito de trabalho colaborativo, ou coensino, no qual o professor da sala regular e o professor especializado planejam, ensinam e avaliam conjuntamente o aprendizado de um grupo de estudantes. Este modelo se destaca como uma das estratégias mais eficazes para a educação inclusiva, promovendo um ambiente escolar equitativo.

Marques e Duarte (2013, p. 1) definem: “O ensino colaborativo é um modelo que visa à parceria entre os professores da educação especial e do ensino regular para que eles planejem juntos as ações em sala de aula, para o desenvolvimento escolar e social do aluno com deficiência”.

Portanto, práticas inclusivas eficazes devem ocorrer dentro das salas regulares, envolvendo toda a equipe escolar e garantindo oportunidades de aprendizado significativas para todos os estudantes.

A Resolução SEE nº 4.256/2020, que normatiza a educação especial em Minas Gerais, estabelece no artigo 20 que o AEE deve promover condições de acesso,

participação e aprendizagem no ensino regular, oferecendo serviços de apoio especializado conforme as necessidades individuais (Minas Gerais, 2020a). Contudo, esta pesquisa busca ampliar essa perspectiva, reforçando o ensino colaborativo como eixo fundamental da educação inclusiva.

Zerbato (2014, p. 33) argumenta:

Sabe-se que, apesar da importância do serviço de AEE oferecido ao aluno PAEE, é necessário pensar uma forma de trabalho em que, os dois professores – o da classe comum e o da Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimento, o qual enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. O AEE é relevante e, em muitos casos, necessário, porém, não garante como único serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno PAEE em sala de aula, correndo-se o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar.

As práticas de cultura colaborativa não se restringem à interação entre professores regente e de educação especial. Envolvem todos os agentes educacionais, a família e a comunidade, em um regime de colaboração com papéis claramente definidos. Capellini e Zerbato (2019, p. 40) reforçam:

A construção da cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino colaborativo não envolve apenas os professores das disciplinas comuns e os professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo.

Para implementar o ensino colaborativo de forma eficaz, as legislações devem prever a colaboração entre professores de sala regular, professores especializados e professores da SRM, garantindo planejamento compartilhado de diretrizes.

Entretanto, a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 9) menciona apenas de forma genérica a necessidade de práticas colaborativas, deixando lacunas que permitem que estados e municípios criem legislações próprias.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece no artigo 13, VIII: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3).

A Resolução SEE nº 4.256/2020 segue esta determinação, mas atribui predominantemente aos professores do AEE a responsabilidade pela promoção de

acesso e participação no ensino regular, limitando a colaboração efetiva entre professores da sala comum e da educação especial (Minas Gerais, 2020b, p. 4).

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021, p. 330) afirmam:

A atuação do docente da Educação Especial em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) engessa a realização do AEE e dificulta sua efetividade, pois o profissional que trabalha dentro de uma SRM, em período contrário ao da escolarização do estudante PAEE, diminui suas chances de entender e contribuir com o contexto mais importante no processo de aprendizado desse aluno: a sala de aula comum.

Capellini e Zerbato (2019) destacam que o ensino colaborativo qualifica o ensino na sala comum, espaço em que o estudante passa a maior parte do tempo escolar, promovendo interação e troca de aprendizagens.

A lacuna na definição de responsabilidades compartilhadas entre professores regentes e de AEE representa um obstáculo para a implementação de estratégias inclusivas e compromete a participação de estudantes público da educação especial. Vilaronga e Mendes (2014, p. 141) afirmam:

[...] Na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor de sala comum.

Capellini e Zerbato (2019) reforçam que o AEE isolado não atende às demandas do estudante na sala comum; o ensino colaborativo constitui a estratégia mais eficaz para integração e aprendizagem plena. David e Capellini (2014, p. 5) destacam que o ensino colaborativo é eficaz, mas desafiador, exigindo trabalho em equipe antes realizado individualmente.

Beyer (2013, p. 9) enfatiza:

[...] Sem a mobilização dos grupos envolvidos, isto é, família, professores, especialistas, enfim, todos os sujeitos que se vinculam no cotidiano escolar, pouco se poderá esperar em termos de aplicação do projeto de educação inclusiva através de práticas efetivas de inclusão escolar. Sem tal mobilização, espera-se que esse projeto continuará apenas como visão de alguns e como retórica de lei.

Portanto, a abordagem uniforme deve ser abandonada, valorizando a diversidade e os ritmos individuais de aprendizagem. Capellini e Zerbato (2019)

afirmam que o compromisso conjunto da equipe escolar é primordial para atender turmas heterogêneas, respeitando as demandas e ritmos de cada estudante.

O ensino colaborativo, em parceria entre professores da educação comum, educação especial, demais agentes educacionais, família e comunidade, é reconhecido na literatura como estratégia eficaz de inclusão escolar. A educação inclusiva demanda profissionais capazes de adaptar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, organizar avaliações e acompanhar individualmente cada estudante, promovendo seu acolhimento em sala de aula.

Dessa forma, destaca-se a importância do planejamento colaborativo para o sucesso do ensino inclusivo, tema detalhado na próxima seção.

3.2 ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA CULTURA COLABORATIVA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Esta seção discute a importância do planejamento colaborativo no contexto do ensino colaborativo para a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. Inicialmente, define-se o planejamento voltado à inclusão escolar e sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes, fundamentado na perspectiva da cultura colaborativa.

Ao considerar um modelo de educação colaborativa que valoriza a equidade e reconhece as heterogeneidades e potencialidades dos estudantes nas salas de aula regulares, torna-se fundamental planejar pedagogicamente de forma colaborativa, visando ao sucesso da aprendizagem.

O trabalho individualizado dos docentes enfrenta dificuldades para superar os desafios apresentados pelos estudantes público da educação especial, comprometendo a implementação de práticas de ensino que atendam às diversidades desses estudantes (Vilaronga; Mendes, 2014).

Nesse sentido, o planejamento colaborativo assume papel essencial na educação especial, pois envolve cooperação entre professores da sala comum, professores de educação especial e profissionais do AEE, rompendo práticas fragmentadas de trabalho. Os profissionais compartilham a responsabilidade pela elaboração dos planejamentos, possibilitando uma reflexão contínua sobre a aprendizagem de todos os estudantes.

Santiago e Santos (2015) destacam que o planejamento pedagógico ocupa posição central como processo de investigação e ação, exigindo participação ativa dos atores escolares em momentos de reflexão e transformação da realidade escolar.

Partindo da premissa de que o planejamento é um ato político-pedagógico, envolvido na responsabilidade de todos os atores educacionais, este deve ser elaborado de forma ativa, embasada no diálogo e na cooperação. Santiago e Santos (2015, p. 495) afirmam:

O planejamento envolve também ideias, valores, crenças e projetos da própria escola, interferindo diretamente nas culturas, políticas e práticas, ao nos exigir escolhas, opções metodológicas e teóricas. Nessa perspectiva o planejamento transcende (dialética e complexidade) o espaço da sala de aula, favorecendo possibilidades coletivas para que os atores escolares compartilhem uma filosofia de inclusão e assumam identidade institucional.

Dessa forma, os professores devem, por meio do diálogo e da colaboração, reestruturar o currículo e delinear o planejamento, identificando estratégias e ações para o acompanhamento individual do desenvolvimento educacional de cada estudante. Uma escola inclusiva exige esforços para criar uma cultura escolar que responda positivamente à diversidade social, cultural e humana.

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141) ressaltam:

É preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com estudantes, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos estudantes; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos estudantes com deficiência.

Portanto, o planejamento constitui componente central no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em salas regulares, especialmente na educação inclusiva, em que as necessidades educacionais são complexas e diversificadas. Sob a perspectiva colaborativa, a troca de saberes e experiências entre profissionais de diferentes formações potencializa estratégias pedagógicas e promove um atendimento mais holístico e inclusivo.

Lopes (2021, p. 23-24) destaca:

Um aspecto importante para o trabalho em educação na perspectiva inclusiva é a comunicação, o diálogo entre os professores, membros da equipe escolar, alunos e comunidade. Exercitar a prática do diálogo é imprescindível, uma vez que esta ação permite reflexões sobre os desafios diários e incentiva a busca de soluções para problemas presentes no cotidiano educacional de modo coletivo, fomentando a colaboração. A escola, por sua vez, a partir dos princípios inclusivos deve ser constituída enquanto espaço de colaboração e trabalho em equipe, objetivando atender as necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, de maneira que as diferenças, sejam respeitadas e valorizadas.

Lima (2023, p. 93) corrobora: “[...] realizar uma prática pedagógica inclusiva significa planejar aulas que envolvam todos os alunos, diversificando e adaptando as formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares”.

Assim, as escolas devem se constituir como espaços de colaboração e trabalho em equipe, comprometendo-se com a educação de todos os estudantes, conforme determina a legislação: “A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola” (Brasil, 2008, p. 9).

Em Minas Gerais, observa-se dissonância em relação ao planejamento colaborativo. A Resolução SEE nº 4.256/2020, que rege a educação especial, estabelece no artigo 8º: “[...] Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de: IV - Trabalhar em parceria com os professores do AEE, disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes (Minas Gerais, 2020b, p. 2).

Portanto, a elaboração dos planejamentos escolares em regime colaborativo entre professores regentes de turma, AEE e professores especializados não encontra respaldo claro no documento orientador. Essa lacuna compromete a inclusão escolar sob a ótica da cultura colaborativa, mantendo os processos de ensino-aprendizagem fragmentados.

Zerbato (2018, p. 51) afirma:

para que tais premissas se concretizem, o princípio da colaboração precisa ser respeitado. Para tal, o planejamento, as intervenções e a avaliação devem se apoiar, muitas vezes, no trabalho de uma equipe e não só no do professor de turma

O planejamento e as propostas de intervenção devem ser elaborados pela equipe escolar em conjunto com o professor da classe comum e registrados no PEI do estudante (Zerbato, 2018).

Diante desse contexto, destaca-se a importância do papel dos gestores na promoção de uma cultura colaborativa, garantindo que os momentos de reunião para planejamento escolar sejam diretrizes fundamentais para a inclusão escolar sob essa perspectiva.

A próxima seção discute o papel dos gestores e a relevância da formação continuada dos professores para a inclusão escolar na perspectiva da cultura colaborativa.

3.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA CULTURA COLABORATIVA

Para que o ensino colaborativo se consolide com sucesso, é importante esclarecer o papel de cada profissional responsável pela escolarização dos estudantes público da educação especial e promover mudanças na organização das escolas. O processo de aprendizagem dos estudantes constitui responsabilidade de todos os atores educacionais, e a inclusão escolar efetiva só ocorre mediante ações fomentem uma cultura inclusiva nos espaços educacionais. Nesse contexto, o gestor assume papel central na promoção do diálogo e na articulação dos momentos de planejamento.

Vioto e Vitalino (2020) destacam que o gestor escolar desempenha função estratégica na transformação das escolas, contribuindo para sua organização. Para que a escola regular atenda às necessidades educacionais dos estudantes, o gestor deve comprometer-se com a educação inclusiva, mobilizando toda a comunidade escolar.

Tezani (2004, p. 44) reforça o papel do gestor:

[...] este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de(re)significar e (re)construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como do fazer pedagógico, propriamente dito, que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a

fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, contribui com práticas pedagógicas mais inclusivas

Portanto, a gestão escolar assume papel primordial na articulação e comunicação entre os atores educacionais, a família e a comunidade, atuando como mediadora para facilitar o planejamento pedagógico na perspectiva da cultura colaborativa e para a inclusão dos estudantes público da educação especial.

O gestor escolar contribui para a elaboração de planejamentos e currículos colaborativos, promovendo práticas inclusivas efetivas em parceria com os demais profissionais da escola. Sua atuação propicia um ambiente de diálogo constante, integrando conhecimentos e experiências essenciais para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Azevedo e Cunha (2008, p. 67) reforçam:

Nesta concepção de totalidade cabe os gestores participarem, mediar, construir o processo educativo com os demais envolvidos. E, a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e inter-relações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam que a gestão escolar atua como facilitadora da inclusão, promovendo condições para planejamento e execução de práticas colaborativas. O gestor organiza o trabalho em colaboração, articula a comunicação entre professores, fomenta momentos de diálogo, atua na escuta ativa e participa de processos de superação de desafios.

Vioto e Vitalino (2020, p. 444) complementam:

[...] o gestor pedagógico é um dos profissionais que se destaca no contexto educacional, em consequência do papel que exerce. Cabe a ele, no contexto educacional, planejar e organizar a escola, de forma que esta atenda às NEE dos alunos que ali se encontram. Logo, o gestor pedagógico deve ser o primeiro a se conscientizar da importância de se prover as condições para o funcionamento de uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem esta proposta, considerando que todos que compõem a comunidade escolar se espelharão em suas ações.

Quando o ensino colaborativo não recebe prioridade da gestão escolar, não se viabiliza o planejamento conjunto, resultando em práticas individuais que comprometem o ensino colaborativo baseado no diálogo e em ações compartilhadas.

Além disso, o gestor deve incentivar e promover ações de formação continuada dos docentes, possibilitando reflexão sobre a própria prática e fomentando a reflexão coletiva.

Zerbato (2018, p. 44-45) afirma:

[...] É importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que tem os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os estudantes PAEE. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula.

Mantoan (2015, p. 81) destaca que formar o professor na perspectiva inclusiva implica ressignificar seu papel, o da escola, o da educação e das práticas pedagógicas tradicionais, consolidando a cultura de colaboração para atender os estudantes de forma equitativa.

Aragão (2024, p. 37) observa que a formação cuidadosa dos professores, bem como as condições que possibilitam praticar efetivamente a educação especial, dependem de preparo adequado. Alinhando-se a essa visão, Capellini e Zerbato (2019, p. 73) afirmam:

A formação baseada em práticas colaborativas é necessária e precisa ter prioridade dentre os inúmeros cursos oferecidos ou criados para os profissionais da educação. Os gestores podem ser a peça principal para a promoção desse curso em suas escolas, fomentando a promoção de formações continuadas que abordem o trabalho em colaboração na perspectiva da Educação Especial na educação inclusiva.

Para atingir esses objetivos, torna-se essencial oferecer formação continuada que supra lacunas da formação inicial, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Cabe ao gestor promover novos paradigmas e incentivar práticas

pedagógicas colaborativas, colocando o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Com base na análise do processo de inclusão escolar sob a ótica do planejamento colaborativo, fundamentado em referências bibliográficas, foi desenvolvido um questionário investigativo. O instrumento explora como ocorre o planejamento colaborativo voltado para estudantes com NEE, considerando a atuação dos professores regentes, de apoio, da SRM e da supervisão pedagógica. A próxima seção detalha o método de pesquisa adotado na investigação escolar.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta seção apresenta a pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Conexões do Saber, envolvendo professores regentes de turma das etapas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, além de professores de apoio e da SRM.

Para conduzir uma pesquisa científica, é determinante definir com clareza as metodológicas, pois a identificação do objeto de estudo não garante, por si só, o êxito da investigação. Nesse sentido, é fundamental especificar os métodos, técnicas e instrumentos que possibilitem ao pesquisador conduzir a investigação com rigor, garantindo precisão e confiabilidade dos dados coletados.

Duarte (2002, p. 140) destaca:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

A pesquisa qualitativa requer métodos rigorosos que assegurem a validade do processo investigativo. Segundo Duarte (2022, p. 140), “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”.

A metodologia adotada consiste em um conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para obtenção do conhecimento, aplicando processos e técnicas que garantem a legitimidade do saber obtido. A presente pesquisa apresenta

abordagem qualitativa, baseada no método do estudo de caso, que visa analisar uma unidade social para compreender por que e como determinadas características ocorrem.

Yin (1994) define estudo de caso como investigação que se fundamenta no trabalho de campo, analisando uma pessoa, um programa ou uma instituição em sua realidade, utilizando entrevistas, observações, documentos, questionários e artefatos. Ponte (2006, p. 3) complementa:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Neste contexto, a pesquisa qualitativa se ancora o estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta o questionário, que visa coletar dados e estimular reflexões entre os atores educacionais. Segundo Lakatos e Marconi, (2003), técnicas de coleta de dados correspondem à aplicação prática de processos ou regras utilizadas pela ciência.

O questionário foi estruturado para investigar como ocorre o planejamento na perspectiva do ensino colaborativo para a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. O instrumento buscou identificar desafios enfrentados no processo de planejamento na Escola Estadual Conexões do Saber, segundo a perspectiva da cultura colaborativa, e foi aplicado aos professores e à supervisão pedagógica da instituição.

O instrumento foi organizado em três blocos temáticos, conforme apresentado no Quadro 8:

- No primeiro bloco, coletaram-se dados sobre o perfil dos profissionais e sua percepção sobre a discussão das políticas públicas de educação especial na escola.
- No segundo bloco, foram elaboradas 21 questões diretivas sobre políticas públicas federais e estaduais, abordando como os atores educacionais se apropriam dessas políticas nos planejamentos escolares. Foram incluídas ainda 17 questões sobre

elaboração do PDI, participação dos envolvidos e formação docente para atuar com estudantes público da educação especial.

- O terceiro bloco contou com 17 questões para identificar quais agentes são responsáveis pelas atribuições previstas na Resolução SEE n° 4.256/2020, incluindo regentes de turma, professores de apoio, especialistas, AEE/SRM, gestão escolar e família. Os participantes podiam indicar mais de um agente responsável por cada procedimento.

Quadro 8 – Blocos do questionário

Blocos	Objetivos
Perfil	Identificar a formação acadêmica e a área de atuação dos participantes.
Políticas públicas e planejamento para estudantes com NEE	Investigar a relação entre políticas públicas de educação especial, planejamento escolar e elaboração do PDI.
Atribuições funcionais para estudantes com NEE	Identificar a responsabilidade dos atores escolares nas atribuições previstas na Resolução SEE n° 4.256/2020 sobre atendimento aos estudantes com NEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os participantes também registraram opiniões sobre desafios e perspectivas da escola em relação à inclusão escolar. Os gráficos de escala Likert, representando os dados dos blocos 2 e 3, foram gerados no RStudio utilizando a linguagem R, sendo apresentados em porcentagem.

Os níveis de concordância foram organizados da seguinte forma: discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e não se aplica. Para análise, os participantes foram divididos em quatro categorias: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II/Ensino Médio e Ensino Médio/EJA, considerando docentes que atuam em mais de uma etapa da educação básica.

No bloco 3, os participantes indicaram os responsáveis pelos processos educacionais entre as seguintes opções: regente de turma/aulas, professor de apoio, especialistas, SRM/AEE, gestor escolar (diretor e vice-diretor), família e todos os envolvidos. Foi possível selecionar mais de um responsável para cada atribuição, o que permitiu identificar como os diferentes sujeitos compreendem seu papel nos processos de inclusão dos estudantes com NEE.

Para a aplicação do questionário, optou-se pelo uso do Google Forms. O instrumento foi encaminhado por e-mail aos professores regentes, professores de apoio, profissionais da SRM e à supervisão pedagógica da Escola Estadual Conexões do Saber, totalizando 120 destinatários. A aplicação ocorreu entre 13 e 18 de dezembro de 2023, correspondendo a seis dias. Diante da baixa adesão, o prazo foi prorrogado até 22 de dezembro, completando 10 dias de coleta. Nesse período, a equipe gestora reforçou a relevância da pesquisa no grupo de informativos da escola, incentivando a participação.

Ao final da coleta, registraram-se 40 respostas, correspondendo a uma taxa de participação de 32,5% em relação ao total de professores convidados. Na seção seguinte, apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação do questionário na escola pesquisada.

3.5 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER

Para análise, a pesquisa estruturou-se em cinco seções: informações gerais; políticas públicas e planejamento para estudantes com NEE; PDI; atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020; e respostas abertas. Os respondentes foram subdivididos em quatro perfis: Fundamental I, Fundamental II, Fundamental II/ Ensino Médio e Ensino Médio/EJA, conforme a etapa de atuação.

Os resultados dos blocos foram apresentados por meio de tabelas (blocos 1 e 3), que permitem identificar a percepção dos docentes e da supervisão escolar. Para os resultados do bloco 2, optou-se pela utilização de gráficos, a fim de tornar mais visual a percepção dos docentes e da supervisão pedagógica sobre o processo de inclusão escolar, na perspectiva colaborativa dos estudantes com NEE.

A pesquisa fundamenta-se na cultura colaborativa voltada para a inclusão escolar, considerando a atuação de professores regentes, apoio, SRM e supervisão pedagógica. O objetivo foi coletar dados que evidenciem fragilidades no processo de planejamento para inclusão escolar de estudantes público da educação especial, com base na perspectiva colaborativa.¹²

¹² O questionário completo encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

O questionário buscou aprofundar a compreensão das percepções dos participantes sobre os processos de inclusão escolar¹³, identificando o perfil do corpo docente e da supervisão pedagógica em relação à inclusão escolar. A análise considerou os quatro blocos do questionário, com foco na compreensão das políticas nacionais e estaduais e sua aplicação no planejamento escolar colaborativo.

A próxima seção apresenta o perfil dos profissionais, participantes do questionário.

3.5.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa

A primeira parte do questionário buscou identificar o perfil dos respondentes. As duas primeiras assertivas apresentam informações sobre a formação acadêmica dos participantes. Por se tratar de uma assertiva aberta, os respondentes foram agrupados e categorizados de acordo com suas áreas de formação acadêmica. A Tabela 7 apresenta os dados referentes à graduação dos professores participantes.

Tabela 7 – Graduação cursada pelos professores participantes da pesquisa

Curso de graduação	Nº de professores
Artes	1
Biologia	3
Matemática	3
Filosofia	2
Física	1
Letras	4
Geografia	1
Educação Física	1
Pedagogia	15
Pedagogia/Educação Especial	3
Pedagogia/Psicologia	1
Superior Completo	5
Total de professores	40

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

¹³ Informa-se que o questionário foi elaborado em conjunto com o mestrando Daniel Ramos de Oliveira, que desenvolve pesquisa sobre a educação inclusiva para estudantes público da educação especial, sob orientação da professora Rosângela Veiga Júlio Ferreira.

A análise dos dados indica que todos os 40 respondentes possuem graduação. Dois professores possuem graduação em mais de uma área de conhecimento; nesse caso, por isso, foram agrupados conforme a disciplina que lecionam. O professor graduado em Ciências Biológicas, Pedagogia e Educação Especial foi incluído junto aos professores de Ciências Biológicas, enquanto a professora graduada em Letras, Pedagogia e Educação Especial foi incluída no grupo de professores de Letras. Cinco participantes não especificaram a área de graduação, sendo categorizados como “Superior Completo”.

Observa-se que 15 participantes possuem formação em Pedagogia, indicando maior representatividade entre professores que atuam nos Anos Iniciais ou como apoio a estudantes com NEE. Apesar da predominância de pedagogos, a diversidade de áreas de formação enriquece o debate ao incorporar diferentes perspectivas e experiências, destacando a importância da representatividade na construção de um planejamento alinhado à perspectiva colaborativa. Rabelo (2012, p. 25) afirma:

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

Em sequência, verifica-se a identificação dos docentes com cursos de pós-graduação em áreas específicas. A Tabela 8 apresenta a distribuição dos professores com pós-graduação.

Dos 40 participantes, 38 possuem cursos de pós-graduação em diferentes áreas da educação. Entre eles, 10 possuem formação específica em Educação Especial, o que se configura como dado relevante, pois evidencia profissionais capacitados para atuar com estudantes com NEE e impulsionar o processo de inclusão escolar na instituição.

Tabela 8 – Pós-graduação cursada pelos professores participantes da pesquisa

Curso	Nº de professores
Biblioteconomia	1
Educação Especial	10
Educação	4
Educação (Psicomotricidade)	1
Física	1
Estudos Literários	1
Português/Inglês/Literatura	1
Psicopedagogia (Educação Especial)	2
Psicopedagogia	2
Matemática	1
História	1
Geografia	1
Letras (Inglês/Literatura)	1
Gestão Escolar	2
Área da Educação	4
Microbiologia	1
Alfabetização e Letramento	1
Ciências da Religião	1
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	1
Supervisão Escolar e Gestão de Recursos Humanos	1
Sem pós-graduação	2
Total de professores	40

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O processo de formação continuada é relevante para aprimorar o conhecimento profissional, possibilitando uma prática docente reflexiva e transformadora. Lima (2023, p. 76) destaca:

Para atender ao novo ideal da escola inclusiva, é muito importante que os professores estejam qualificados por meio de cursos e formações continuadas que tenham como foco central o desenvolvimento de atitudes reflexivas da sua prática pedagógica e, por conseguinte, que promova mudanças, para que as ações inclusivas sejam efetuadas na escola.

Corroborando essa perspectiva, Antunes, Marin e Glat (2013) afirmam que sem a reorientação e atualização dos programas de formação docente voltados para a diversidade, os processos de ensino-aprendizagem de estudantes oriundos do ensino especial serão comprometidos.

Para compreender a experiência profissional dos participantes, os dados foram analisados em intervalos de cinco anos, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 – Experiência profissional na educação

Período	Nº de professores	Porcentagem (%)
1 a 5 anos	3	7,5
6 a 10 anos	6	15,0
11 a 15 anos	11	27,5
16 a 20 anos	10	25,0
21 anos ou mais	10	25,0
Total	40	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados indicam que 31 docentes possuem mais de 10 anos de experiência na área educacional, evidenciando vivência prática relevante para mediar processos de construção do conhecimento. Apenas três participantes estão iniciando a carreira docente, o exige formação adequada na perspectiva inclusiva para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com NEE.

Freire (1996, p. 39) afirma: "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Tardif (2014, p. 55) complementa: "[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem construir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais".

A experiência profissional também foi analisada na Escola Estadual Conexões do Saber, em intervalos de cinco anos, conforme apresenta a Tabela 10.

Tabela 10 – Experiência profissional na Escola Estadual Conexões do Saber

Período	Nº de professores	Porcentagem (%)
1 a 5 anos	18	45,0
6 a 10 anos	19	47,5
11 a 15 anos	2	5,0
16 a 20 anos	0	0,0
21 anos ou mais	1	2,5
Total	40	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados mostram que 18 docentes atuam há até cinco anos na instituição, 19 entre seis e 10 anos, dois entre 11 e 15 anos e um docente há 22 anos. Essa continuidade permite aos professores conhecerem a comunidade escolar e acompanhar os estudantes com NEE, favorecendo a implementação de um planejamento colaborativo consistente.

Tardif (2001, p. 37) destaca:

O trabalho docente no dia-a-dia é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

Dessa forma, o vínculo entre professores, estudantes e comunidade escolar fortalece a interação entre os atores educacionais, criando condições para o planejamento colaborativo voltado à inclusão escolar dos estudantes com NEE.

O tipo de vínculo dos docentes com a instituição também foi investigado. Foram estabelecidas quatro categorias: efetivos, designados, efetivos e designados e não especificado. Os resultados estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 – Vínculo de trabalho com a Escola Estadual Conexões do Saber

Vínculo	Nº de professores	Porcentagem (%)
Efetivo	18	45,0
Designado	15	37,5
Efetivo e designado	1	2,5
Não especificou	6	15,0
Total	40	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os dados indicam que 18 docentes possuem vínculo efetivo, 15 possuem vínculo temporário (designados), um docente possui vínculo misto (efetivo e designado) e seis não especificaram o vínculo. A existência de vínculos temporários pode afetar a continuidade das ações planejadas para inclusão escolar dos estudantes com NEE.

A etapa da educação básica em que os docentes lecionam também foi analisada, considerando que alguns atuam em mais de uma etapa. As categorias

foram: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II/Ensino Médio e Ensino Médio/EJA. A Tabela 12 apresenta os dados.

Tabela 12 – Etapas da educação básica que lecionam

Etapa	Nº de professores	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental I	19	47,5
Ensino Fundamental II	7	17,5
Ensino Fundamental II e Médio	5	12,5
Ensino Médio e EJA	9	22,5
Total	40	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

De 40 participantes, 19 lecionam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sete no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), cinco no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e nove no Ensino Médio/EJA. Observa-se que a maior parte dos participantes atua nos Anos Iniciais, etapa em que os regentes participam de forma mais efetiva no processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE.

A participação dos docentes em reuniões que abordam políticas públicas de educação especial foi investigada por meio de pergunta dicotômica, com os resultados apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Participação nas reuniões da escola sobre políticas públicas em educação especial

Participação em reuniões	Nº de professores	Porcentagem (%)
Sim	20	50,0
Não	20	50,0
Total	40	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os dados indicam que 20 docentes participaram dessas reuniões, enquanto outros 20 não estiveram presentes, evidenciando lacunas na comunicação e no diálogo interno da instituição. A ausência de participação afeta negativamente o

planejamento colaborativo, pois essas reuniões constituem momentos essenciais para discutir e definir diretrizes de inclusão escolar.

Constata-se, portanto, que a instituição promove momentos de discussão sobre as políticas públicas de educação especial, o que potencializa o processo de ensino por meio de uma abordagem colaborativa no planejamento coletivo. Esse enfoque possibilita que cada ator educacional, ao se apropriar das determinações legais, compreenda a relevância de seu papel na promoção de um ensino inclusivo fundamentado na perspectiva colaborativa. No entanto, ainda são perceptíveis lacunas nos processos de interlocução institucional, uma vez que a comunicação interna precisa ser ampliada e sistematizada, de modo a alcançar todos os agentes educacionais e evitar que tais práticas se restrinjam a apenas uma parcela do corpo docente.

Dessa forma, ressalta-se que o papel do gestor escolar é fundamental para a promoção dessas discussões. Conforme destaca Rabelo (2012, p. 61), “o apoio e incentivo da administração escolar são fundamentais para a construção desta cultura colaborativa na escola”. Assim, cabe ao gestor planejar e aprimorar os processos de comunicação interna, a fim de reduzir falhas durante os momentos de interação e colaboração.

Diante da constatação de que docentes participam das reuniões voltadas às políticas públicas em educação especial, buscou-se identificar os principais temas abordados nesses encontros. Para tanto, disponibilizaram-se as seguintes opções de resposta: inclusão escolar; apresentação/estudo de resoluções e normativas para educação especial; discussão sobre casos específicos da escola relacionados a estudantes com NEE; planejamento coletivo para estudantes com NEE; elaboração de documento orientador para a educação especial; e outros. Os participantes puderam assinalar mais de uma opção. A Tabela 14 apresenta os resultados obtidos.

Sete participantes informaram que discutiram resoluções e normativas para educação especial, indicando a relevância da apropriação dessas políticas para implementar ajustes adequados ao contexto da escola. Sousa (2018, p. 193) ressalta: “não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretam, reconfiguram essas políticas de forma mais ou menos criativa; o contexto é que define o processo de atuação”.

Tabela 14 – Temas abordados nas reuniões sobre políticas públicas em educação especial

Temas	Nº de reuniões
Inclusão escolar	18
Apresentação/estudo de resoluções e normativas para educação especial	7
Discussão sobre casos específicos da escola em relação aos estudantes com NEE	9
Planejamento coletivo para estudantes com NEE	2
Elaboração de documento orientador para a educação especial	3
Inclusão	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Observa-se, porém, que nem todos os docentes participam dessas discussões, o que limita o processo de inclusão escolar.

A seção subsequente apresenta os resultados da pesquisa com professoras regentes de turma, AEE, apoio e especialistas, visando compreender suas percepções sobre políticas públicas de inclusão e planejamento escolar para estudantes com NEE.

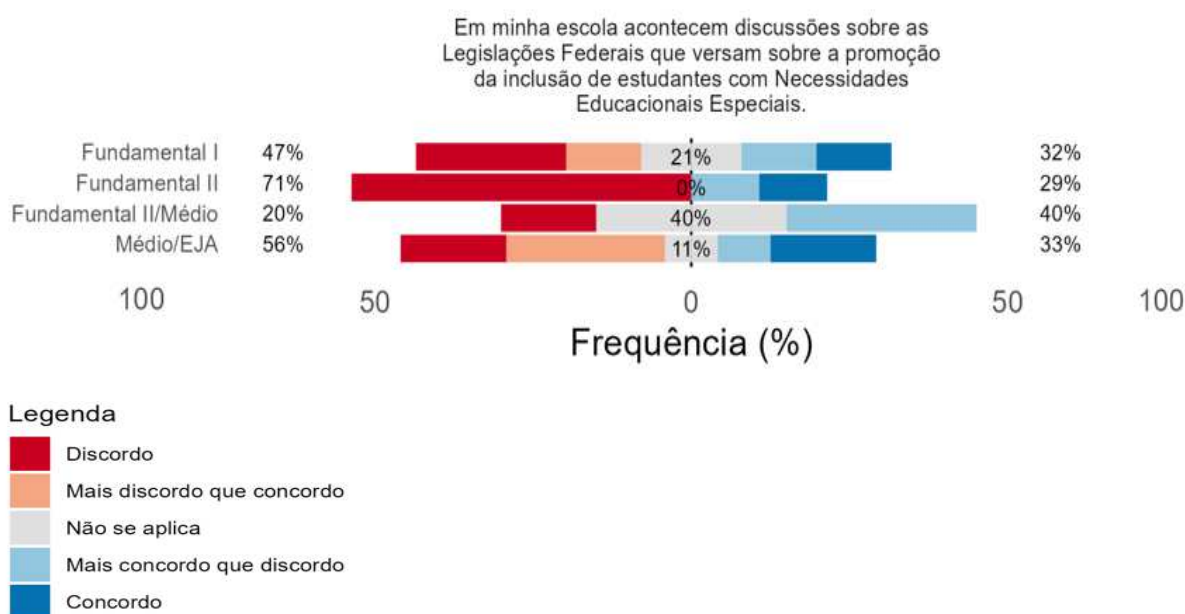
3.5.2 Relação das políticas públicas de inclusão e planejamento escolar

A segunda parte do questionário buscou analisar a concepção dos docentes e da supervisão pedagógica em relação às políticas públicas e ao planejamento escolar para estudantes com NEE. As respostas foram coletadas por meio da Escala de Likert, na qual os participantes indicam seu nível de concordância com cada afirmação, distribuído nas categorias: discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e não se aplica. Foram propostas 21 perguntas sobre políticas públicas e planejamento escolar voltadas aos estudantes com NEE.

Para esta análise, os respondentes foram subdivididos em quatro categorias: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II/Ensino Médio e Ensino Médio/EJA. Essa subdivisão possibilitou avaliar a percepção dos docentes em cada segmento da educação básica.

Inicialmente, verificou-se se a escola promove discussões sobre legislações federais relacionadas à inclusão escolar. Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 1¹⁴.

Gráfico 1 – Discussão sobre o marco legal da inclusão escolar de estudantes com NEE no âmbito federal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise indica que, em todos os níveis de ensino, os professores percebem que a escola não promove discussões sobre as legislações federais. A ausência dessas discussões representa um obstáculo à inclusão, pois os atores educacionais são responsáveis pela implementação das políticas públicas e precisam dialogar para adaptar a legislação à realidade escolar.

Sousa (2018, p. 193) destaca: “[...] Os gestores, os professores e demais funcionários não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretem, reconfiguram essas políticas de forma mais ou menos criativa; o contexto é que define o processo de atuação”.

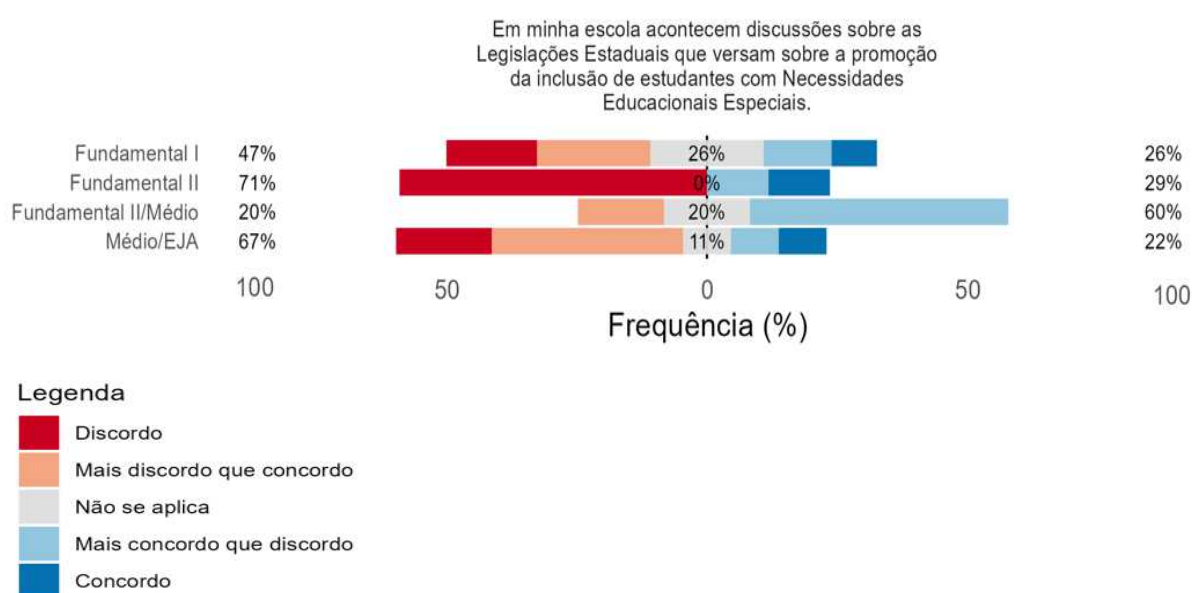
Assim, observa-se que os sujeitos que compõem a escola devem ressignificar as políticas públicas, considerando a cultura e a realidade local. A fragilidade das

¹⁴ Os dados da pesquisa foram coletados por meio de formulário no Google Forms. Ressalta-se que, em função do arredondamento das casas decimais, a soma dos percentuais apresentados nos gráficos pode divergir ligeiramente de 100%, sem comprometer a análise dos resultados.

discussões sobre legislações federais indica que a implementação das políticas não se materializa adequadamente, comprometendo o planejamento colaborativo voltado à inclusão dos estudantes público da educação especial.

Em seguida, analisou-se a ocorrência de discussões sobre legislações estaduais, fundamentais para o funcionamento da escola. Os dados estão representados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Discussão sobre o marco legal da inclusão escolar de estudantes com NEE no âmbito estadual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os docentes indicam que a escola não realiza discussões sobre legislações estaduais. Professores do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental/EJA e Ensino Médio/EJA afirmam que esses debates não se aplicam ao contexto escolar, evidenciando descumprimento das normas que regem a educação especial em Minas Gerais e compromete a inclusão escolar na perspectiva colaborativa.

Capellini e Zerbato (2019) apontam que o ensino colaborativo constitui estratégia de apoio ao aprendizado de estudantes público da educação especial (PAEE), alinhando-se aos princípios inclusivos da educação. No entanto, sua efetivação depende da implementação adequada das políticas públicas.

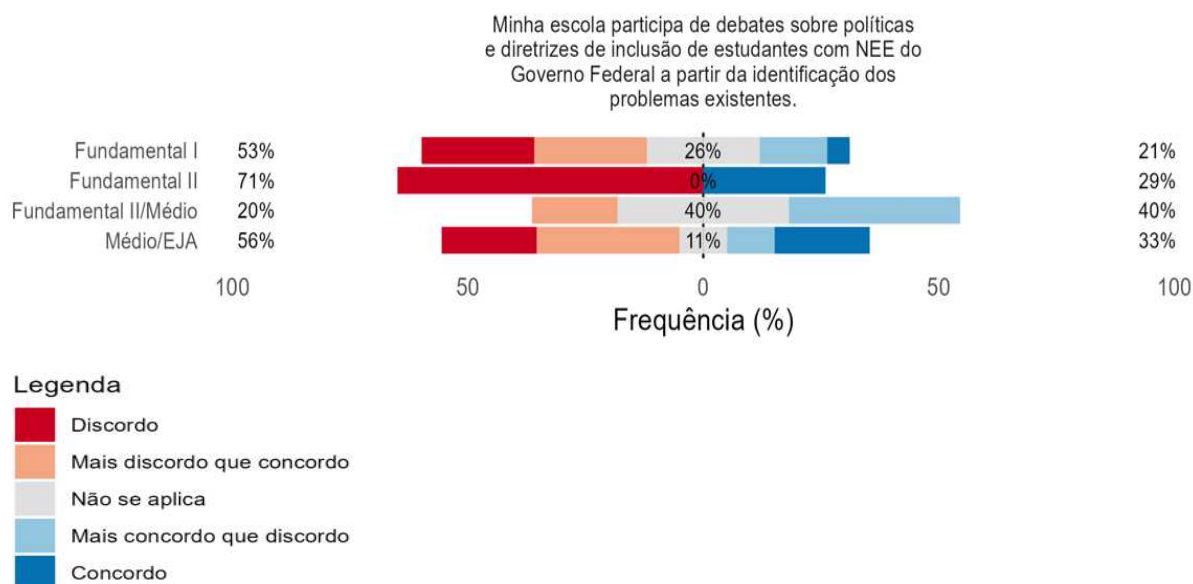
Segundo a abordagem do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992 *apud* Mainardes (2007), compreender políticas públicas de inclusão requer análise de sua

formulação, reestruturação, interpretação e adaptação ao contexto das instituições, reconhecendo que os atores educacionais influenciam decisões e reestruturações (Conde, 2020).

Observa-se que a Escola Estadual Conexões do Saber não se apropria integralmente das políticas públicas em seu contexto de prática, gerando lacunas que comprometem o planejamento colaborativo voltado à inclusão.

A participação em debates sobre políticas e diretrizes do governo federal foi analisada, com resultados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Participação em debates sobre políticas e diretrizes do governo federal para estudantes com NEE

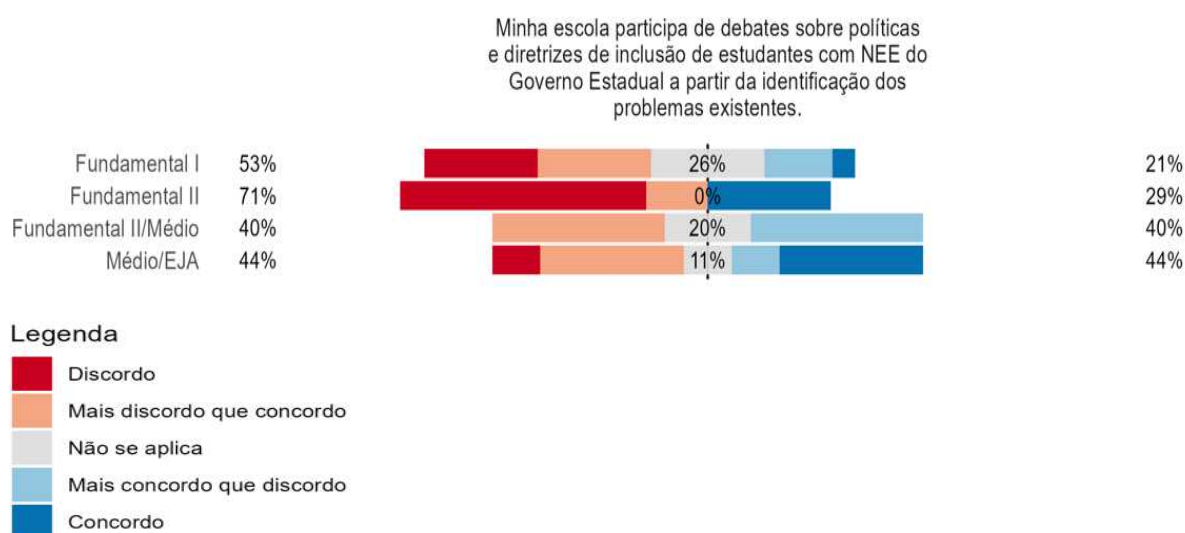


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na percepção dos sujeitos, observa-se que, em todos os segmentos, há indivíduos que afirmam que a instituição não promove esses debates, sobretudo no Ensino Fundamental II, onde se concentra o maior percentual de discordância. Destaca-se ainda que, no Ensino Fundamental II/Ensino Médio, parcela significativa dos participantes não considera a realização dessas discussões relevante no contexto escolar. Ressalta-se, entretanto, que os debates sobre políticas e diretrizes de inclusão são fundamentais para que a escola desenvolva práticas inclusivas e adapte a política pública à sua realidade, implementando ações eficazes que promovam o desenvolvimento das habilidades de todos os estudantes.

Na sequência, analisa-se se os entrevistados participam de debates sobre políticas e diretrizes de inclusão de estudantes com NEE, promovidas pelo Governo Federal, a partir da identificação dos problemas existentes. O Gráfico 4 apresenta os dados coletados.

Gráfico 4 – Participação em debates sobre políticas e diretrizes do governo estadual para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme os resultados, em todos os segmentos os participantes discordam que a escola promova debates sobre políticas e diretrizes de inclusão dos estudantes com NEE, com maior percentual de discordância no Ensino Fundamental I. Tal constatação revela uma questão preocupante, uma vez que a ausência de debates compromete a consolidação de práticas voltadas à construção de uma educação fundamentada nos princípios do ensino colaborativo em perspectiva inclusiva. Quando os atores educacionais não se apropriam das políticas públicas para ressignificar suas ações e estratégias, deixam de elaborar diretrizes que orientem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público da educação especial. Isso compromete a consolidação de uma cultura colaborativa que, segundo Rabelo (2012), caracteriza-se como um trabalho que envolve profissionais de diferentes formações e experiências, capaz de enriquecer a prática pedagógica, ampliar a compreensão sobre as dificuldades enfrentadas e compartilhar responsabilidades pelo processo de escolarização.

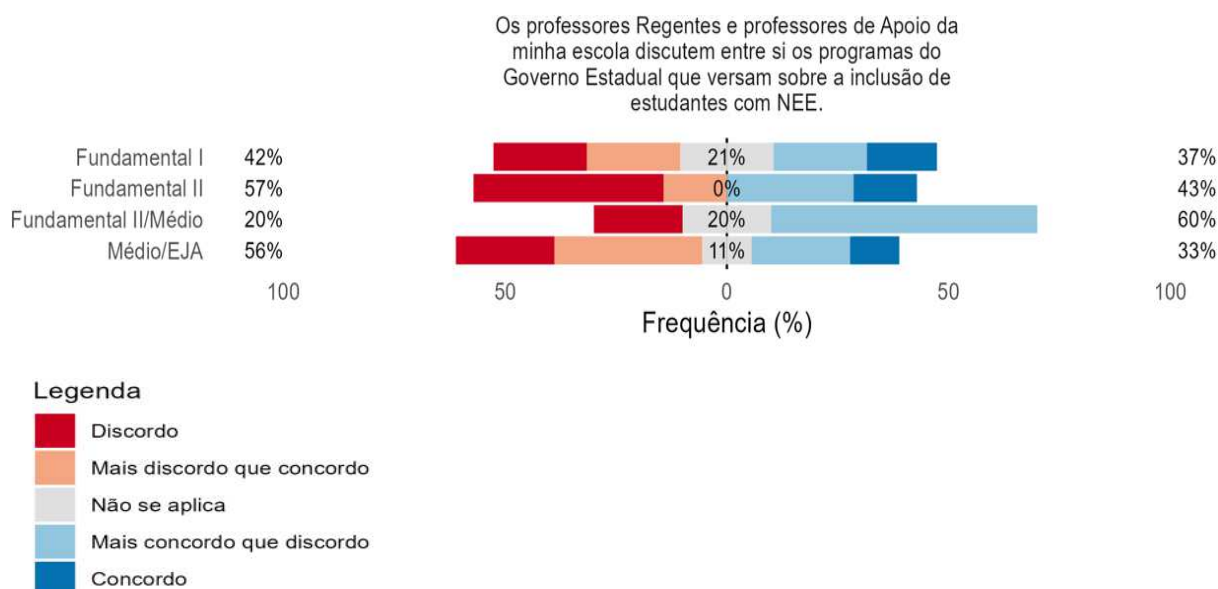
A ausência dessa cultura colaborativa pode resultar em práticas pedagógicas isoladas, estruturadas em atividades curriculares paralelas e desconexas, que acabam por atuar como instrumentos de exclusão. Esse cenário é descrito por Vilaronga e Mendes (2014, p. 141):

[...] o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País.

Diante disso, enfatiza-se a necessidade de que os atores educacionais se apropriem e promovam debates acerca de sua implementação. Essas discussões são essenciais, pois cabem a esses profissionais a responsabilidade de ressignificar e efetivar as políticas no contexto de suas práticas institucionais.

Em continuidade, verifica-se se os professores regentes e de apoio da escola discutem entre si os programas do governo estadual que tratam da inclusão dos estudantes com NEE. O Gráfico 5 apresenta os dados obtidos.

Gráfico 5 – Discussão dos professores regentes e de apoio sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados, os respondentes afirmam que os programas estaduais não são discutidos ou não se aplicam ao contexto escolar. Tal cenário evidencia um problema relevante, que interfere negativamente no processo de

inclusão dos estudantes com NEE, uma vez que a implementação e a adequação das políticas públicas pelos atores educacionais dependem das discussões e da adaptação dessas diretrizes à realidade em que a escola está inserida. A ausência desse movimento compromete a inserção de práticas escolares que favoreçam a inclusão, limitando-se, em alguns casos, à simples integração dos estudantes à instituição.

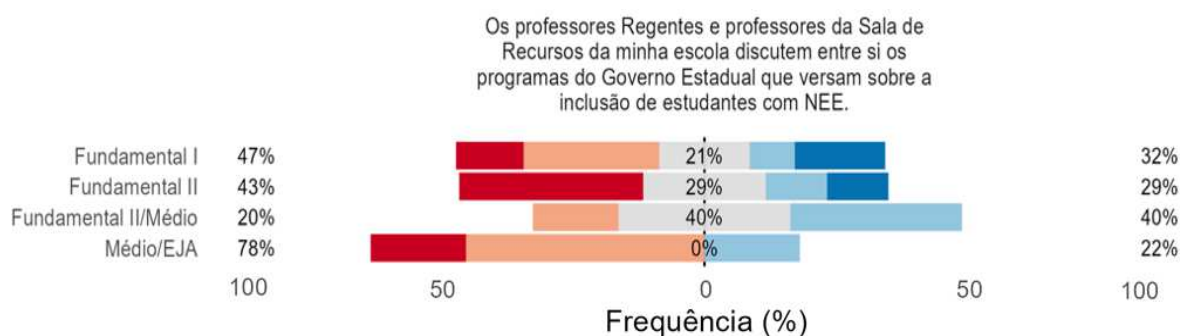
Nesse contexto, analisa-se se os professores regentes e os da SRM discutem os programas do governo estadual voltados à inclusão de estudantes com NEE. Os dados, apresentados no Gráfico 6, revelam que, em diferentes etapas do ensino, há participantes que discordam da realização dessas discussões e outros que consideram esses debates pouco pertinentes ao ambiente escolar. Essa constatação configura um obstáculo à inclusão escolar, pois, de acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece as diretrizes para a regulamentação e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais é fundamental que os professores regentes e os da SRM atuem em regime de colaboração para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE. A ausência dessa colaboração contribui para a manutenção de práticas excludentes no ambiente escolar.

Conforme Capellini e Zerbato (2019), a educação dos estudantes público da educação especial não pode recair sobre a responsabilidade de apenas um profissional, seja o professor de educação especial ou o da educação comum, visto que nenhum deles, isoladamente, domina todas as metodologias necessárias para atender às especificidades de cada estudante. Desse modo, o trabalho em parceria configura-se como o caminho mais adequado para favorecer a aprendizagem

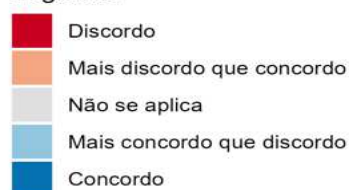
Constata-se, portanto, que a Escola Estadual Conexões do Saber necessita ampliar as discussões sobre os programas estaduais voltados aos estudantes com NEE. O desconhecimento das políticas públicas impacta negativamente a elaboração de ações e estratégias pedagógicas inclusivas nos momentos de planejamento, comprometendo a perspectiva colaborativa.

Em continuidade, verifica-se se os professores da SRM e os de apoio discutem os programas do Governo Estadual que tratam da inclusão dos estudantes com NEE. Os dados estão apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 6 – Discussão entre professores regentes e professores da SRM sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE

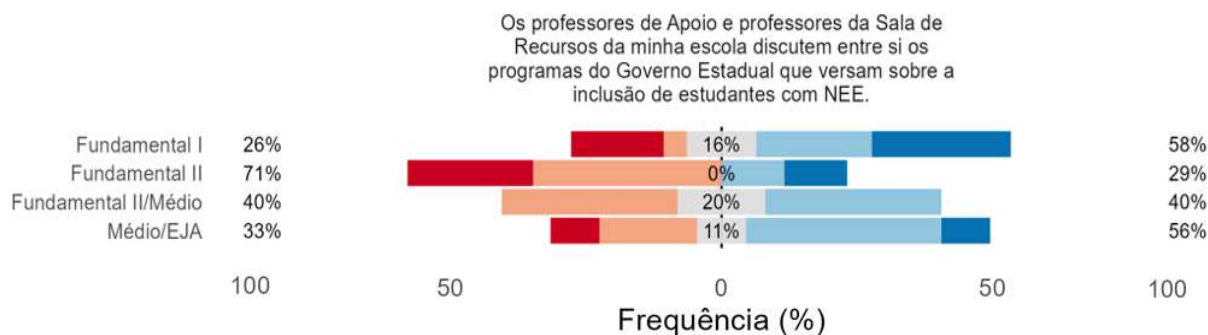


Legenda

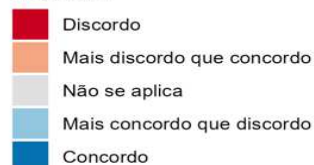


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gráfico 7 – Discussão dos professores da SRM e de apoio sobre programas do governo estadual para estudantes com NEE



Legenda



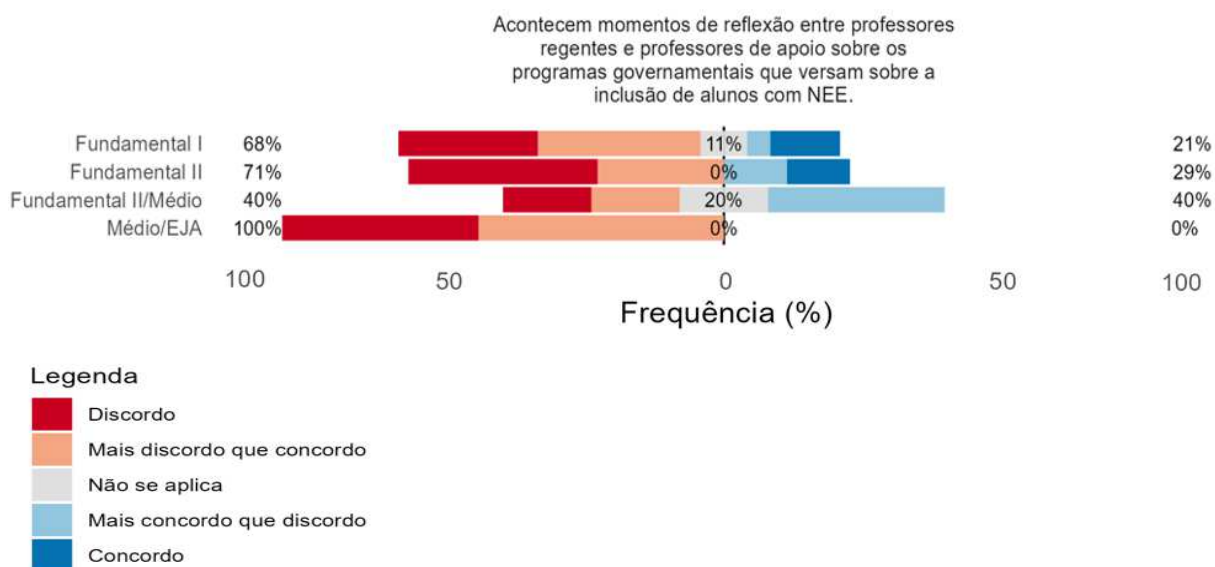
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pelos dados gerados, observa-se que em todas as etapas de ensino, há participantes que discordam da necessidade de os professores de apoio e AEE discutirem os programas do Governo Estadual. No Ensino Fundamental II, verifica-se um índice de discordância ainda mais expressivo. Alguns participantes afirmam que essas discussões não se aplicam ao contexto escolar, o que representa um obstáculo ao processo de inclusão dos estudantes com NEE.

Essa situação configura um entrave à inclusão escolar, pois a Resolução Estadual SEE nº 4.256/2020, que estabelece as diretrizes para a regulamentação e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assegura aos estudantes com NEE o direito de receber as adaptações necessárias para garantir acesso pleno ao currículo e alcançar autonomia em condições equitativas. Quando os professores de apoio e AEE, responsáveis por garantir esse acesso e facilitar o processo de ensino-aprendizagem por meio de serviços especializados adaptados às necessidades individuais, deixam de dialogar, ocorre o comprometimento das práticas pedagógicas, impactando diretamente os estudantes com NEE.

No que se refere à reflexão dos professores regentes e de apoio sobre os programas do Governo Estadual voltados aos estudantes com NEE, os dados estão apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Reflexão dos professores regentes e de apoio sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise indica discordância em todos os segmentos de ensino, com maior índice no Ensino Médio/EJA, nos quais os respondentes afirmam não ocorre reflexão. A não aplicabilidade desses momentos no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II/Ensino Médio evidencia um problema que compromete a inclusão dos estudantes com NEE. Esse cenário decorre da necessidade de constante diálogo entre os atores educacionais, a fim de verificar se as diretrizes e práticas aplicadas em sala de aula atendem às necessidades dos estudantes e estão alinhadas à legislação estadual que estabelece as diretrizes para a educação especial em Minas Gerais.

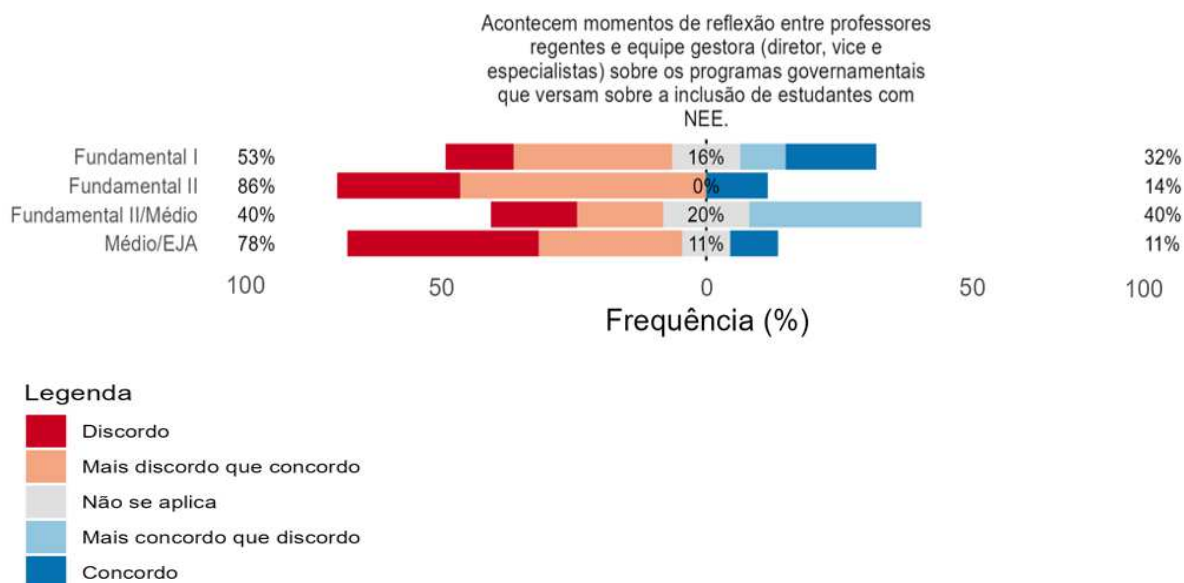
Considerando a relevância da reflexão sobre práticas e ações entre os diferentes atores educacionais, pautada no diálogo e nas interações nos momentos de planejamento colaborativo, com o objetivo de assegurar uma educação mais equitativa, Zerbato (2018, p. 51) ressalta: “[...] o princípio da colaboração precisa ser respeitado. Para tal, o planejamento, as intervenções e a avaliação devem se apoiar, muitas vezes, no trabalho de uma equipe e não só no do professor de turma”.

Corroborando, Lima (2023, p. 70) destaca: “A expectativa é que as relações desenvolvidas entre professores da classe comum de disciplinas curriculares e de Educação Especial, possibilitem a criação de oportunidades ampliadas para auxiliar aos estudantes PAEE avanços significativos com vistas na sua inclusão”.

Assim, o planejamento colaborativo constitui prática inclusiva que garante aos estudantes o direito de participação equitativa nos projetos e programas da instituição. É fundamental que a Escola Estadual Conexões do Saber organize reflexões que possibilitem a atuação conjunta dos professores de apoio e regentes, promovendo práticas inclusivas em sala de aula.

No mesmo contexto, analisou-se a existência de momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora (diretor, vice e especialista) sobre os programas do Governo Estadual voltados aos estudantes com NEE, representados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados revelam que os maiores índices de discordância ocorrem no Ensino Fundamental II e no Médio/EJA. Observa-se que essa discussão é mais presente nos Anos Iniciais e enfraquece à medida que se avança nas etapas de ensino.

Essa fragilização do diálogo indica a necessidade de formação continuada para os atores educacionais. A Escola Estadual Conexões do Saber deve investir na capacitação docente, promovendo reflexividade sobre as práticas pedagógicas e consolidando a cultura colaborativa como fator efetivo de inclusão para os estudantes público da educação especial.

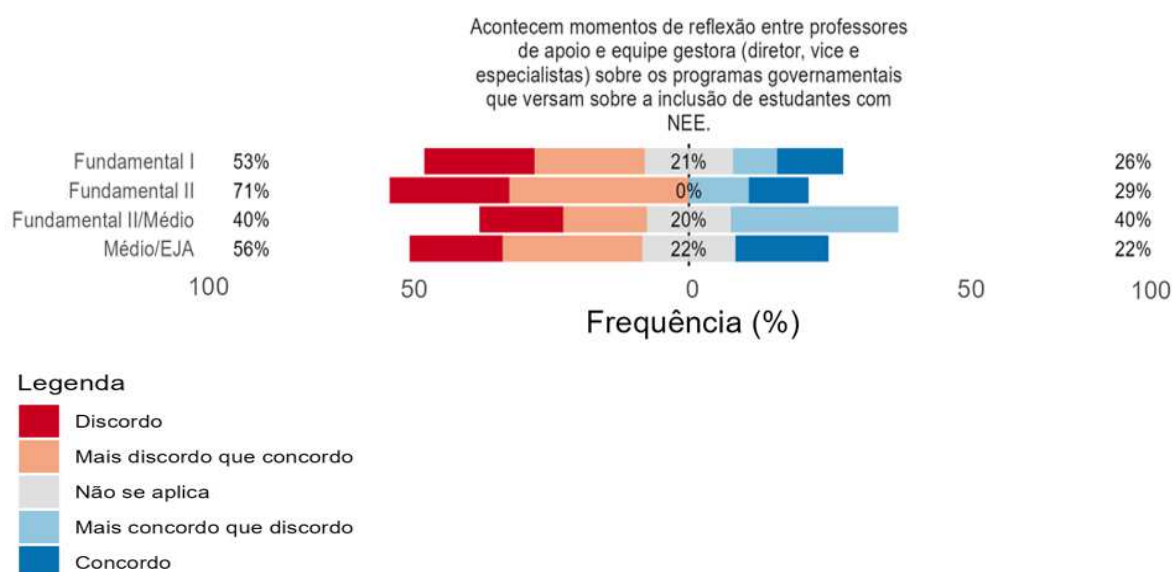
Tal investimento é fundamental para consolidar a formação de professores como elemento central na implementação e no desenvolvimento da educação inclusiva, garantindo que o processo de formação discente não seja comprometido. Nesse sentido, Vilaronga (2014, p. 29) esclarece: “Com a premissa e associação teoria e prática, os cursos de formação docente poderão ter condições adequadas para respostas às necessidades dos estudantes, entre eles os PAEE”.

Na mesma perspectiva, Jesus (2004, p. 46) pontua: “A aprendizagem em equipe é a chave para a organização se desenvolver como um conjunto. Os seus membros devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa e a experimentação”.

Portanto, a ausência desses diálogos compromete a adoção de práticas escolares inclusivas, que são essenciais para promover o planejamento na perspectiva colaborativa e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Essas práticas são fundamentais para que o estudante com NEE seja incluído de forma equitativa no processo de ensino-aprendizagem, evitando abordagens individualizadas em sala de aula, que podem, ao contrário, contribuir para a exclusão escolar.

Nessa conjuntura, avalia-se a existência de momentos de reflexão entre os professores de apoio e a equipe gestora (diretor, vice e especialista) sobre os programas do Governo Estadual relacionados à inclusão de estudantes com NEE. Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Momento de reflexão entre professores de apoio e equipe gestora sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE

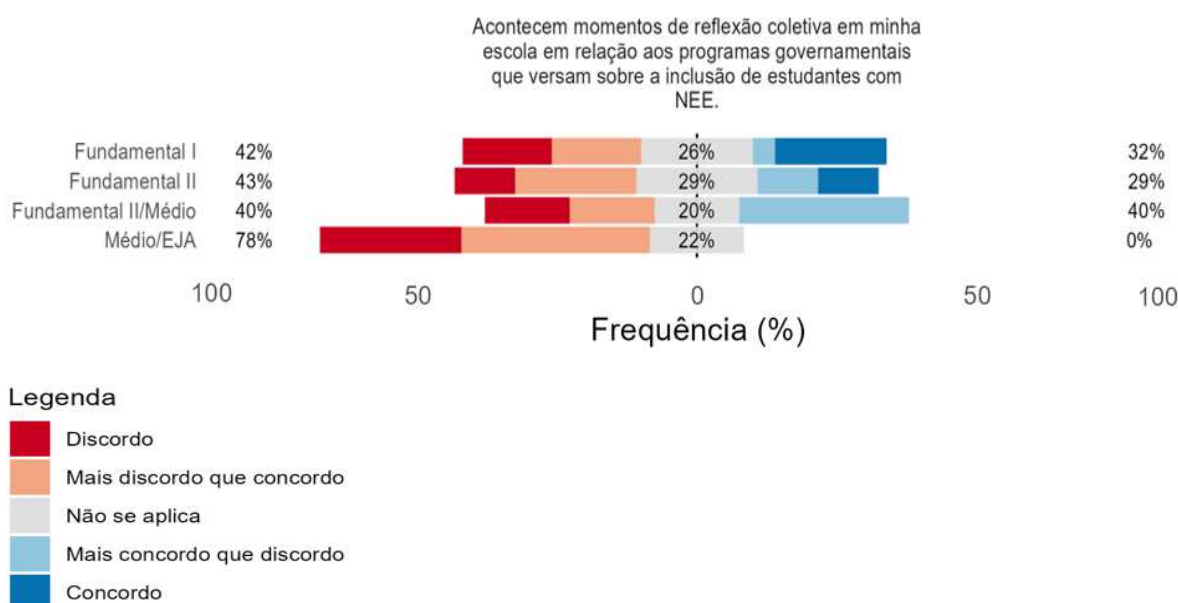


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam discordância em todas as etapas do ensino e apontam a não aplicabilidade das reflexões, evidenciando um problema de inclusão escolar. A ausência de diálogo impossibilita práticas eficazes e compromete a qualidade e equidade do ensino para os estudantes com NEE.

Em relação à reflexão coletiva sobre os programas governamentais, os dados estão representados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Reflexão coletiva sobre os programas do governo estadual para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na percepção dos respondentes, em todas as etapas da educação da escola observa-se um nível de discordância e de não aplicabilidade das reflexões coletivas sobre os programas governamentais voltados à inclusão dos discentes com NEE. A ausência de momentos de reflexão coletiva configura um obstáculo à efetivação de práticas escolares inclusivas, pois impede o diálogo necessário para adaptar diretrizes e currículos de forma a atender efetivamente os estudantes com NEE, prejudicando a qualidade e a equidade da escolarização oferecida.

A falta desses momentos dedicados às discussões influencia negativamente o processo de planejamento coletivo na perspectiva colaborativa. Isso favorece a adoção de práticas docentes individualizadas, muitas vezes desconectadas das temáticas aplicadas em sala de aula, dificultando a promoção de uma abordagem inclusiva e limitando o processo de integração dos discentes na instituição.

Dessa forma, torna-se fundamental que a instituição se organize para oferecer momentos de reflexão coletiva sobre os programas do governo estadual voltados aos estudantes com NEE, evitando práticas individualizadas e excludentes. Nesse sentido, Martinelli (2016, p. 147) esclarece: “A elaboração e a execução do trabalho colaborativo requerem planejamento e para que este se estruture, há necessidade da

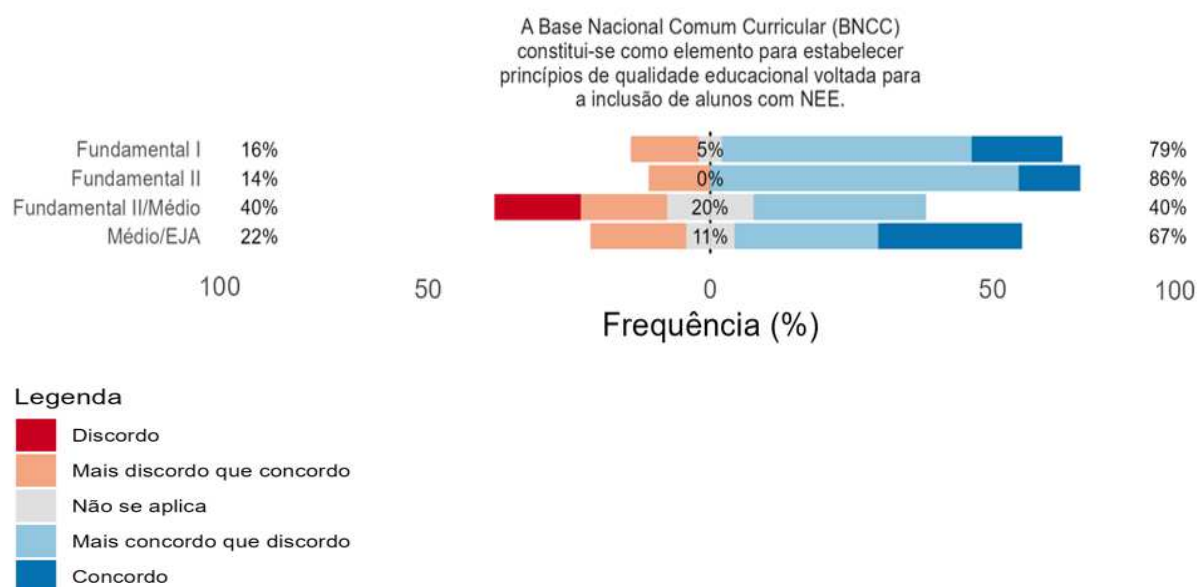
criação de espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias”.

Ainda segundo a autora, as equipes diretivas e pedagógicas desempenham papel fundamental ao atuarem como articuladoras, promovendo encontros entre professores que trabalham com o público da educação especial, incluindo tanto especialistas quanto docentes das disciplinas, com o objetivo de realizar um planejamento conjunto (Martinelli, 2016).

Neste contexto, seguindo as determinações das legislações estaduais sobre educação especial em Minas Gerais, é primordial que a construção curricular considere as orientações da BNCC e do CRMG. É essencial que essas determinações sejam adaptadas e contextualizadas à realidade da instituição escolar, de modo a atender às diferentes necessidades individuais de cada estudante.

Partindo dessa perspectiva, busca-se analisar o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE em relação à BNCC e ao CRMG. No que se refere à BNCC, verifica-se se o documento constitui um elemento orientador para estabelecer princípios de qualidade educacional voltados à inclusão desses estudantes. Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – A BNCC como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional para inclusão dos estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na percepção dos sujeitos, em todas as etapas do ensino há discordâncias quanto ao fato de BNCC constituir-se como um elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional voltados aos estudantes com NEE. Tanto no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II/Ensino Médio, quanto no Ensino Médio/EJA, há respondentes que afirmam não haver aplicabilidade da BNCC ao contexto escolar. Identifica-se, contudo, incoerência nessas discordâncias, uma vez que a BNCC é o documento nacional orientador do trabalho docente e fundamenta-se na premissa de que os currículos devem se articular às necessidades do contexto em que a escola está inserida. Nesse sentido, as respostas evidenciam desconhecimento, por parte dos participantes, acerca da importância da BNCC e das políticas públicas para a inclusão escolar.

Entretanto, como documento orientador do planejamento curricular na perspectiva colaborativa, a BNCC constitui-se em um instrumento fundamental para garantir a qualidade da educação, ao estabelecer padrões de desenvolvimento aos quais todos os estudantes têm direito de acesso. Cabe aos docentes apropriar-se desse documento para, em regime de colaboração, promoverem a inclusão escolar de todos os discentes com qualidade e equidade.

O planejamento, pautado nos documentos curriculares, torna-se fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, pois “[...] sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados” (Libâneo, 2001, p. 123).

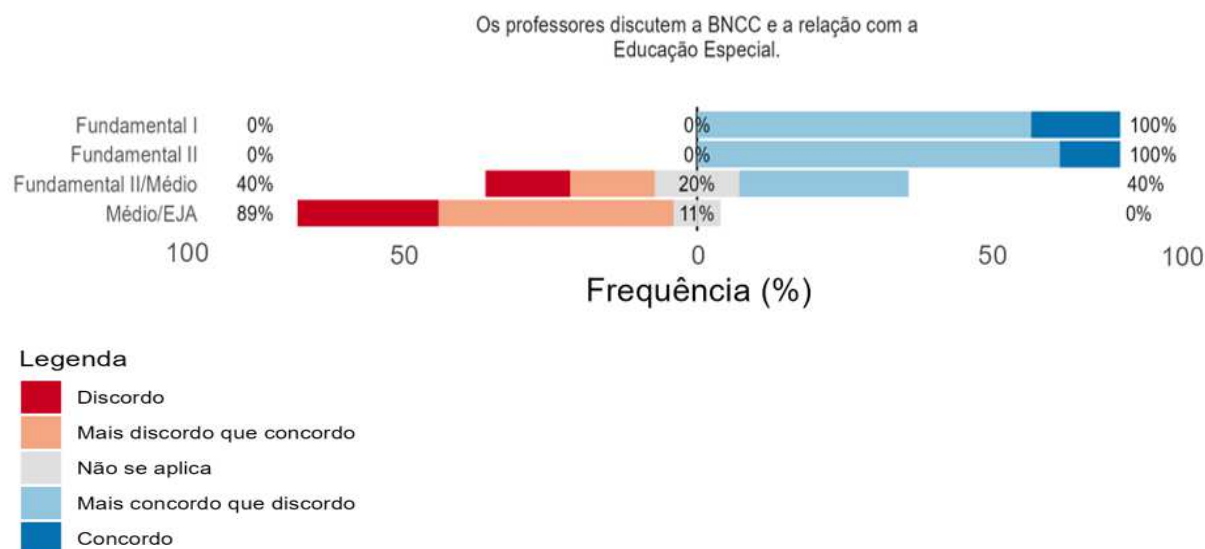
Nessa mesma perspectiva, Vilaronga (2014, p. 38) ressalta:

[...] Um professor de ensino comum isolado não conseguirá responder às mais diversas necessidades educacionais de alunos do PAEE. [...] A parceria entre profissionais de educação comum e especial pode ser um dos caminhos, se não o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas.

Dessa forma, fica evidente que a elaboração dos planejamentos das atividades curriculares, de forma colaborativa, requer o compartilhamento do ensino, o qual deve ser estruturado por todos os atores educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir a inclusão escolar de todos os discentes.

Nesse contexto, analisa-se se os professores discutem a BNCC em relação à educação especial. Os dados coletados estão representados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Discussão da BNCC pelos professores em relação à educação especial



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos dados gerados, percebe-se que os professores do Ensino Fundamental II/Ensino Médio e Ensino Médio/EJA, ao discordarem ou afirmarem a falta de aplicabilidade dessa discussão no contexto escolar, evidenciam desconhecimento em relação à BNCC e à sua importância para a promoção da inclusão escolar. Nota-se, ainda, que os participantes demonstram não conhecer a legislação que institui as diretrizes para a normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a qual estabelece a BNCC como referência para a elaboração dos currículos e para a avaliação dos estudantes com NEE.

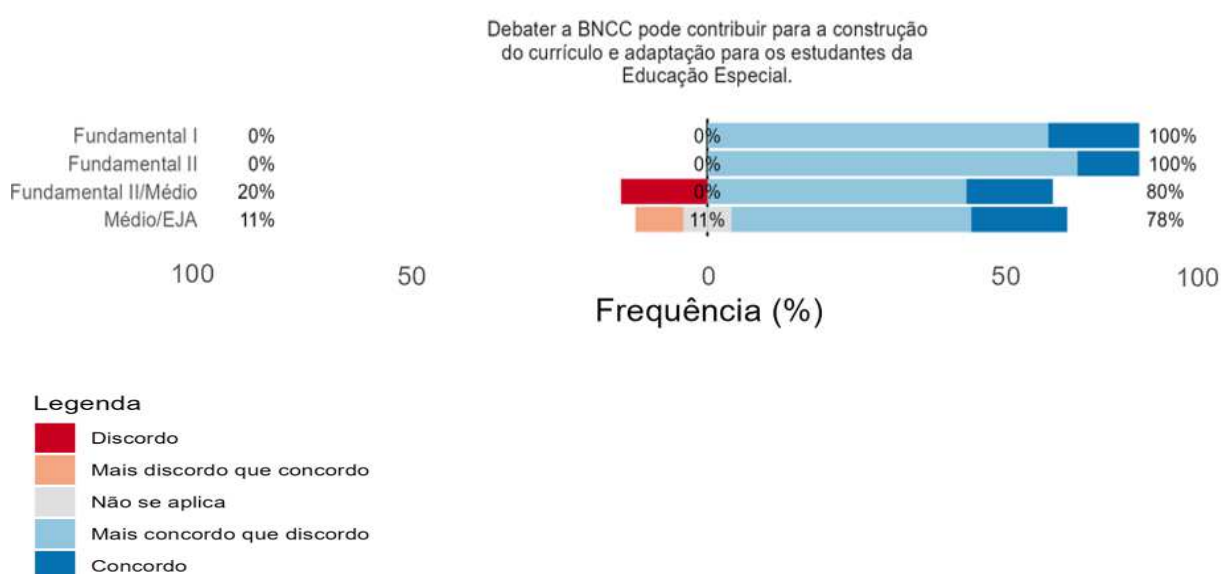
Dessa forma, para que o processo de inclusão se concretize, é fundamental que os atores educacionais se apropriem dos documentos de referência no momento da elaboração dos planejamentos. Como afirma Baptista (2001, p. 37): “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu planejamento”.

Nessa mesma perspectiva, Booth e Ainscow (2002, p. 19) ressaltam: “[...] as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das suas percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos”.

Portanto, fica evidente que a ausência de momentos de discussão e reflexão para a elaboração dos planejamentos, de forma coletiva e colaborativa, compromete o processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial.

Nesse cenário, analisa-se se o debate sobre a BNCC pode contribuir para a construção do currículo e para as adaptações necessárias aos estudantes da educação especial. Os dados coletados estão representados no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Contribuição da BNCC para construção do currículo e adaptação para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base na análise, observa-se que, no Ensino Fundamental II/Ensino Médio e no Ensino Médio/EJA, há discordâncias e manifestações sobre a falta de aplicabilidade desses debates. Tal fato evidencia desconhecimento em relação à legislação vigente no estado de Minas Gerais, especialmente a Resolução SEE nº 4.256/2020, que determina a utilização da BNCC na elaboração do planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes com NEE.

Nesse contexto, observa-se que a ausência de conhecimento, por parte dos professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, sobre a relevância da BNCC para a elaboração do currículo e para as adaptações destinadas aos estudantes da educação especial constitui um entrave para a concretização dos planejamentos na perspectiva da cultura colaborativa. Esse desconhecimento compromete a efetividade do processo, uma vez que a BNCC se configura como base legal vigente para a

construção de modelos pedagógico que rompem com a padronização e garantem a cada estudante o respeito às diferenças e à promoção da diversidade.

Partindo dessa premissa, Lopes (2021, p. 50) afirma:

[...] é fundamental o conhecimento dos professores, dos gestores e de toda a equipe escolar, acerca das ações que são colaborativas; pois a inclusão é um processo longo, árduo e se constitui como um constante desafio coletivo, sendo responsabilidade de todos os membros da equipe escolar a começar pela gestão.

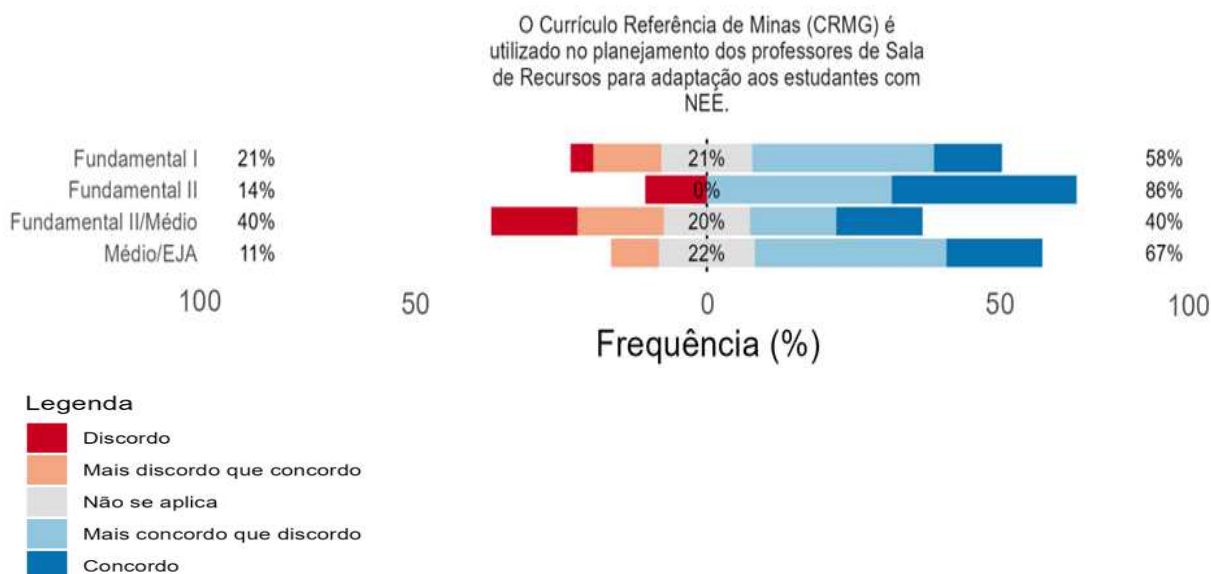
[...] Equipes colaborativas permitem que um conjunto de pessoas possam resolver problemas, compartilhar responsabilidades, elaborar planejamentos visando o cumprimento de objetivos e metas a curto e longo prazo.

Assim, verifica-se que a Escola Estadual Conexões do Saber apresenta potencial em relação a essas discussões, o que se configura como um fator positivo para a implementação da cultura colaborativa e para a elaboração dos planejamentos. Nesse sentido, cabe à gestão escolar ampliar os espaços de diálogo e reflexão com todos os atores educacionais responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes público da educação especial. A ampliação desses debates em torno dos documentos orientadores para a construção das propostas curriculares constitui fator determinante para a consolidação de uma cultura colaborativa.

É imprescindível promover transformações nas crenças e nos comportamentos, estabelecendo uma nova cultura que vá além do individualismo, tanto por parte dos docentes quanto dos gestores (Lopes, 2021). Esse processo contribui para a elaboração de planejamentos educacionais contextualizados, evitando práticas pedagógicas fragmentadas que possam comprometer a inclusão e, conseqüentemente, favorecer a exclusão escolar.

Ao analisar o CRMG, investigou-se se o documento é utilizado no planejamento dos professores da SRM para a adaptação às necessidades dos estudantes com NEE. Os dados coletados estão representados no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Utilização do CRMG para planejamento dos professores da SRM e adaptação para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pela percepção dos sujeitos, identifica-se que, em todas as etapas de ensino, há divergências quanto à utilização do CRMG na elaboração dos planejamentos pelos professores de AEE. A ausência de aplicabilidade do documento nesse processo indica desconhecimento por parte dos atores educacionais, da legislação vigente. A resolução que regulamenta a educação especial em Minas Gerais estabelece que a elaboração dos planejamentos pedagógicos e das avaliações dos estudantes com NEE deve se fundamentar no CRMG, o qual precisa ser adaptado à realidade do contexto escolar no qual a instituição está inserida.

Observa-se, portanto, que a falta de apropriação da Resolução SEE nº 4.256/2020 por parte dos atores educacionais, presentes em todas as etapas do ensino, impacta negativamente tanto a promoção da cultura colaborativa quanto a elaboração dos planejamentos coletivos. Nesse cenário, a ausência de compreensão da legislação pelos implementadores da política pública compromete o desenvolvimento de práticas colaborativas e a construção conjunta dos planejamentos pedagógicos, resultando em ações fragmentadas e descontextualizadas da realidade da sala de aula. Essa situação afeta de maneira direta o processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial.

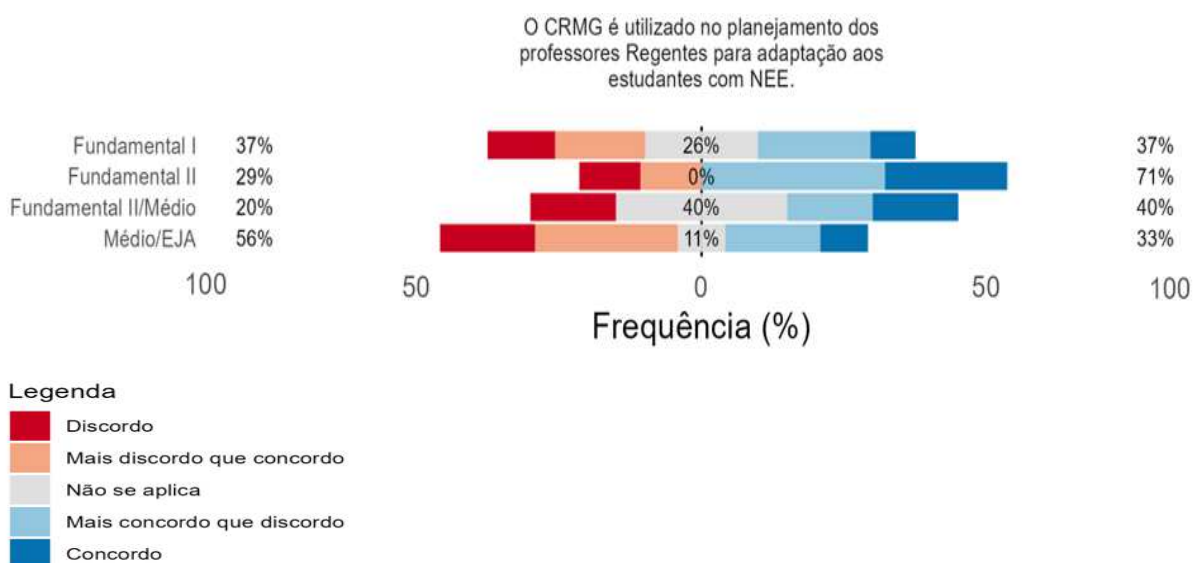
Corroborando essa perspectiva, Bustamante e Souza (2020, p. 4) afirmam:

[...] O ensino colaborativo pode ser efetivado com êxito a partir do momento que o professor da sala comum pode trabalhar em conjunto com professor do AEE, planejando estratégias que melhor se adequam ao aluno e consequentemente irão de encontro as necessidades dos alunos público da educação especial. Essa parceria precisa ser construída entre o Professor do AEE e o da sala regular através de conversa, planejamento, e reflexão coletiva.

Portanto, as divergências identificadas na Escola Estadual Conexões do Saber evidenciam a necessidade de ampliar as discussões e reflexões sobre a implementação das políticas públicas de educação especial, a fim de evitar a violação do direito dos estudantes com NEE a uma educação de qualidade e equidade que respeite suas individualidades.

Ao analisar se o CRMG é utilizado no planejamento dos docentes regentes para adaptação às necessidades dos estudantes com NEE, os dados estão representados no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Utilização do CRMG pelos professores regentes e adaptação para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam problemas no processo de elaboração dos planejamentos voltados aos estudantes com NEE. Em todas as etapas do ensino, alguns participantes discordam da utilização do CRMG, apontando sua não aplicabilidade ao contexto escolar. Essa ausência de referência evidencia desconhecimento e

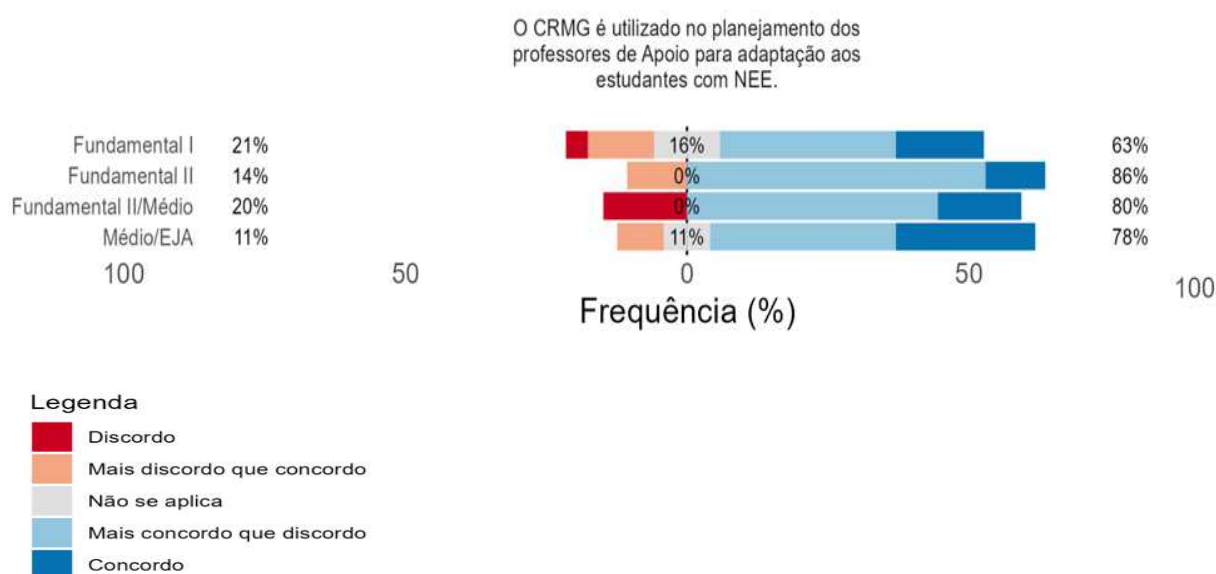
descumprimento das legislações vigentes em Minas Gerais, comprometendo o processo de aprendizagem dos estudantes com NEE.

Na perspectiva da cultura colaborativa, planejamentos isolados geram práticas curriculares fragmentadas, dificultando a cooperação entre docentes e obstaculizando a correção da turma, o que pode provocar exclusão no espaço escolar. Leme e Toledo (2024) ressaltam que, mesmo em condições adversas, é possível fortalecer espaços inclusivos por meio de planejamentos político-pedagógicos contemporâneos, promovendo diálogos democráticos, compartilhamento de experiências e valorização da diversidade.

Portanto, na Escola Estadual Conexões do Saber, a não apropriação do CRMG pelos regentes reflete diretamente na prática em sala de aula e na elaboração de diretrizes pedagógicas. Essas lacunas impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os planejamentos não se fundamentam nos documentos legais que orientam a inclusão respeitando as individualidades dos estudantes.

Ao analisar a utilização do CRMG pelos professores de apoio, os dados coletados estão representados no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Utilização do CRMG pelos professores de apoio e adaptação para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados revelam desconhecimento dos participantes quanto às determinações da Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece o CRMG como referência para o planejamento pedagógico dos estudantes público da educação especial. Na perspectiva colaborativa, é fundamental que o professor de apoio se oriente pelo CRMG durante o planejamento, evitando lacunas que comprometam as ações pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes com NEE.

Buss e Giacomazzo (2019, p. 671) reforçam:

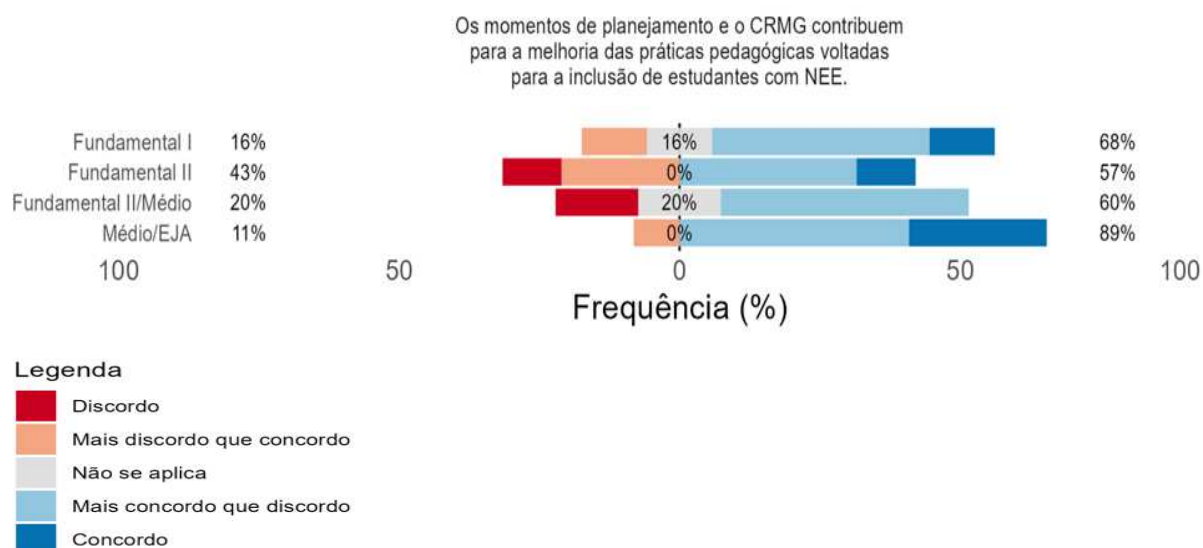
Para o desenvolvimento do coensino, são necessárias formações iniciais e complementares, dando suporte para a compreensão da função, das atribuições, do conhecimento específico sobre as deficiências, sobre concepções e conceituações da inclusão e das adaptações curriculares e pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de todos os alunos, diante de objetivos traçados. Mesmo o segundo professor, tendo sua formação específica, não consegue buscar entendimento em todas as áreas técnicas de que necessita o aluno. [...] No desenvolvimento do coensino, requer um processo formativo que possibilite os profissionais reconhecerem os métodos e as estratégias já estruturados com as características de colaboração e a compreensão das necessidades de mudanças para evoluir.

Dessa forma, confirma-se a necessidade de elaboração dos planejamentos em regime de colaboração entre todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com NEE, evitando lacunas que favoreçam a exclusão escolar.

A análise sobre a contribuição do CRMG e do planejamento colaborativo para a melhoria das práticas pedagógicas está representada no Gráfico 18.

Os dados indicam que, no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II/Ensino Médio, há afirmações de não aplicabilidade desses momentos, sugerindo dificuldade de compreensão da legislação e das práticas de planejamento para estudantes com NEE. A ausência de tais momentos compromete o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, dificultando o processo de ensino-aprendizagem e violando seu direito à educação com qualidade e equidade.

Gráfico 18 – Contribuição do CRMG e do planejamento para melhoria das práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

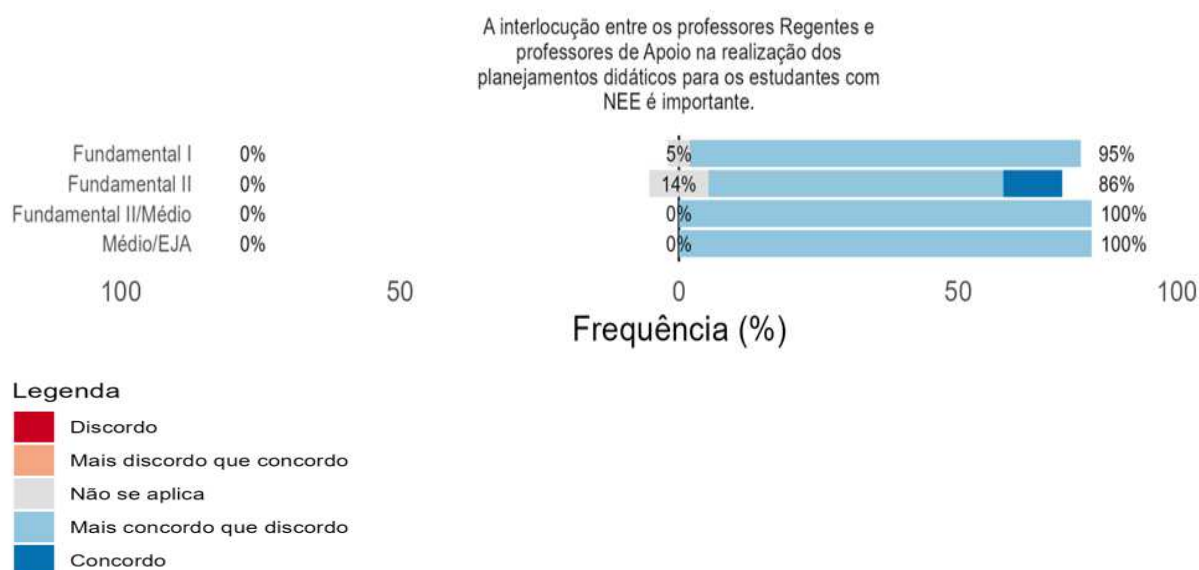
Bustamante e Souza (2020, p. 13) asseguram:

Os professores geralmente se encontram na escola de maneira superficial e segmentada como na entrada, antes de iniciar as aulas, na sala dos professores, nas atividades que são comuns por disciplinas específicas, na Hora-Atividade, nas semanas pedagógicas e formações continuadas, nos planejamentos e replanejamentos ou nos conselhos de classe não tendo um horário em comum para o planejamento de ações inclusivas. A ausência de tempo associada à incompatibilidade de horários dos docentes é um dos desafios mais preocupantes no desenvolvimento da cultura colaborativa na escola

Portanto, na Escola Estadual Conexões do Saber, é essencial que o planejamento seja elaborado de forma colaborativa, com momentos destinados à interlocução e reflexão entre os profissionais. Essa prática garante a formulação de diretrizes e ações que norteiam o processo de inclusão escolar.

A relevância da interlocução entre professores regentes e de apoio nos planejamentos didáticos está representada no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Importância da interlocução entre professores regentes e de apoio na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE



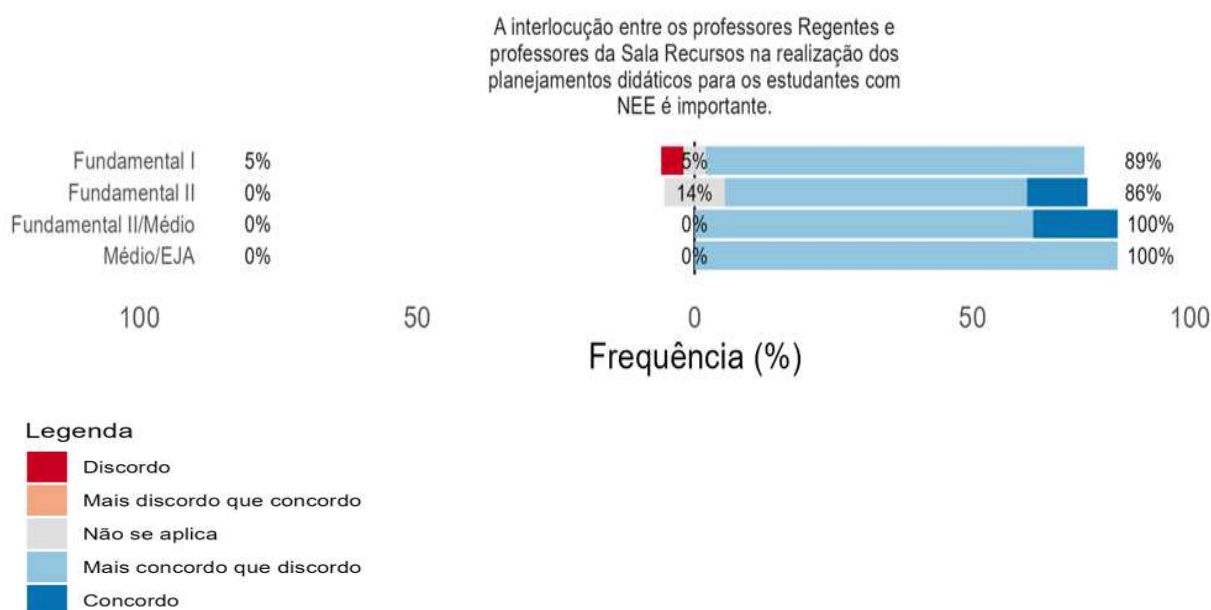
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam que os atores educacionais reconhecem a relevância da interlocução entre professores regentes e de apoio na elaboração dos planejamentos didáticos voltados aos estudantes com NEE. Esse diálogo torna-se imprescindível para a construção de planejamentos na perspectiva colaborativa, pois possibilita a definição de ações e diretrizes capazes de atender às especificidades desses estudantes, valorizando seu potencial de aprendizagem.

Nessa direção, Zerbato (2014) afirma que tanto o professor do ensino comum quanto o da educação especial desempenham papel fundamental em um mesmo processo, cujo objetivo é permitir o acesso ao currículo e à aprendizagem de todos os estudantes por meio de diferentes práticas pedagógicas. Esse regime de interlocução e colaboração revela-se extremamente positivo e fundamental para a promoção de uma escolarização pautada na qualidade e na equidade.

Na mesma perspectiva, ressalta-se a importância da interlocução entre professores regentes e da SRM na elaboração dos planejamentos didáticos destinados aos estudantes com NEE. Os dados coletados encontram-se representados no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Importância da interlocução entre professores regentes e da SRM na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme os dados apresentados no Gráfico 20, observa-se significativa concordância quanto à importância da interlocução entre professores regentes e da SRM na realização dos planejamentos didáticos, ainda que persistam alguns desacordos no Ensino Fundamental I e registros de não aplicabilidade nas etapas do Ensino Fundamental I e II.

Como já destacado, a realização dessa interlocução nos momentos de planejamento é crucial para a definição de ações e diretrizes na perspectiva colaborativa, visto que a implementação do coensino potencializa a aprendizagem em um processo orientado pela equidade no ensino.

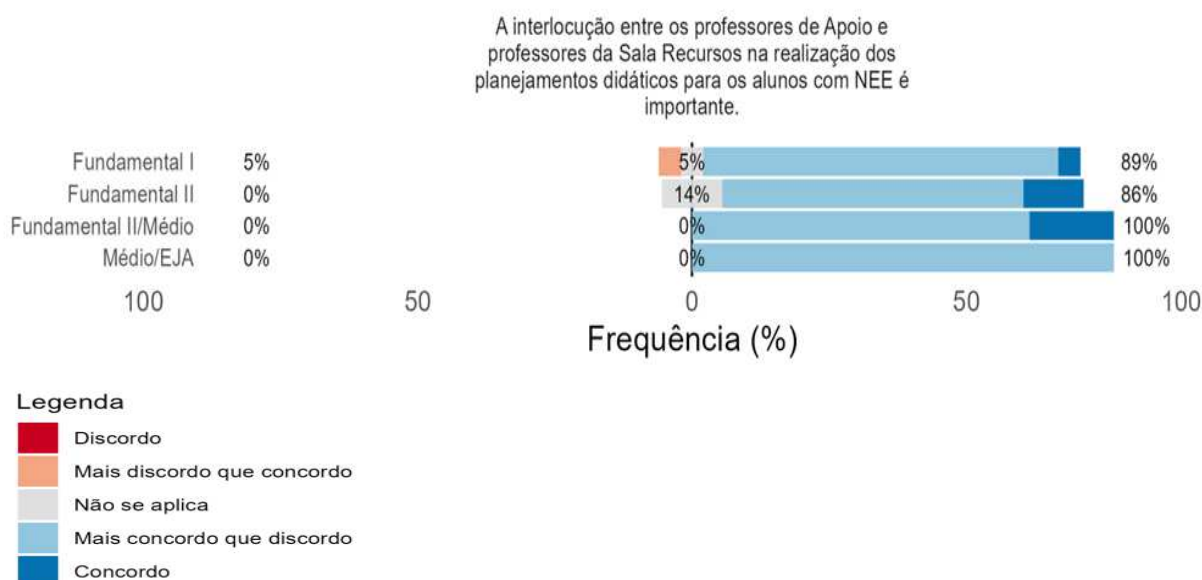
Nesse sentido, Pavão e Pavão (2024, p. 31) ressaltam:

Ao se reportar ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Coensino pode desempenhar um papel fundamental, pois tanto ele quanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem ocorrer na escola, e o diálogo entre os agentes educacionais tem a chance de ocorrer de forma mais eficaz (Pavão; Pavão, 2024, p. 31).

Dessa forma, a realização dessa interlocução nos momentos de planejamento coaduna-se com os princípios do trabalho colaborativo definidos pela Resolução SEE nº 4.256/2020, a qual estabelece a necessidade de parceria entre os professores do AEE e os demais profissionais da escola.

Na sequência, ao analisar a relevância da interlocução entre professores de apoio e da SRM na elaboração dos planejamentos didáticos voltados aos estudantes com NEE, obtiveram-se os dados representados no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Importância da interlocução entre professores de apoio e da SRM na realização dos planejamentos didáticos para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que os atores educacionais demonstram compreensão consistente acerca da necessidade e da relevância da interlocução para a elaboração dos planejamentos didáticos para os estudantes com NEE. Essa compreensão configura-se como fator positivo e essencial no planejamento sob a perspectiva colaborativa, contribuindo para a inclusão escolar e para a potencialização da aprendizagem dos estudantes público da educação especial.

As discordâncias apontadas no Ensino Fundamental I e a não aplicabilidade ao contexto escolar, verificadas no Ensino Fundamental I e II, revelam incompreensão das prerrogativas do planejamento colaborativo, além de descumprimento da Resolução SEE nº 4.256/2020. Esse documento estabelece a colaboração entre os professores do AEE e os demais docentes na elaboração e adaptação do currículo, de modo a garantir o atendimento às necessidades dos estudantes em condições de igualdade e assegurar escolarização com qualidade e equidade.

Em consonância com essa perspectiva, Buss e Giacomazzo (2019, p. 663) destacam: “O planejamento fragmentado dificulta a colaboração entre os professores,

pois, no processo solitário, elencam objetivos distintos, o que obstaculiza a correção da turma. Dessa forma, provocam a exclusão dentro do espaço escolar”. Assim, a interlocução entre profissionais especializados em educação especial revela-se essencial para consolidar o processo de inclusão escolar sob a ótica colaborativa. Essa atuação coletiva fortalece a aprendizagem dos discentes com NEE, assegurando-lhes o direito legal a uma educação equitativa, que respeite suas individualidades e valorize suas habilidades e potenciais no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das percepções dos agentes educacionais em relação às políticas públicas de inclusão escolar indica, contudo, inconsistências na interpretação dos documentos legais que regem a temática. Essas lacunas comprometem a implementação coerente e efetiva das normativas, enfraquecendo o processo de inclusão escolar. Evidencia-se, ainda, a ausência de discussões institucionais acerca das políticas e diretrizes nacionais e estaduais voltadas à inclusão dos estudantes com NEE, o que dificulta sua adaptação e aplicação à realidade escolar.

Outro fator identificado refere-se ao desconhecimento dos referenciais curriculares – BNCC e CRMG – no processo de construção curricular e avaliativo voltado à inclusão escolar. Essa fragilidade compromete a promoção de uma escolarização com qualidade e equidade, pois fere o princípio legal do direito ao acesso curricular em condições de igualdade com os demais estudantes.

Também se constatou entre os respondentes dificuldades em compreender que a elaboração coletiva dos planejamentos é indispensável e que o diálogo constitui ferramenta central para a consolidação do regime de colaboração. A ausência desse diálogo favorece práticas individualizadas e descontextualizadas, que ampliam o risco de exclusão escolar dos estudantes com NEE.

Apesar dessas limitações, nota-se que os participantes reconhecem a importância da interlocução escolar. O diálogo e a articulação se mostram fundamentais para a construção dos planejamentos pedagógicos e para a definição de diretrizes e ações que respondam às necessidades dos estudantes público da educação especial.

Os respondentes também evidenciam compreender que o planejamento pedagógico deve alinhar-se aos referenciais curriculares nacionais (BNCC) e estaduais (CRMG), o que contribui para fortalecer o caráter colaborativo da inclusão

escolar. Dessa forma, assegura-se aos estudantes o direito a uma educação de qualidade e pautada na equidade.

Na seção seguinte, analisa-se o processo de construção do PDI, documento obrigatório em Minas Gerais para o acompanhamento do desenvolvimento, aprendizagem e avaliação dos estudantes público da educação especial. Esse instrumento orienta as diretrizes e ações necessárias ao percurso formativo dos estudantes com NEE no contexto escolar.

3.5.3 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Nesta seção, busca-se analisar as percepções dos atores educacionais e da supervisão pedagógica sobre o PDI, documento obrigatório para acompanhar e planejar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, conforme determina a Resolução SEE nº 4.256/2020, que define as diretrizes da educação especial em Minas Gerais.

Pereira (2019) define o PDI como:

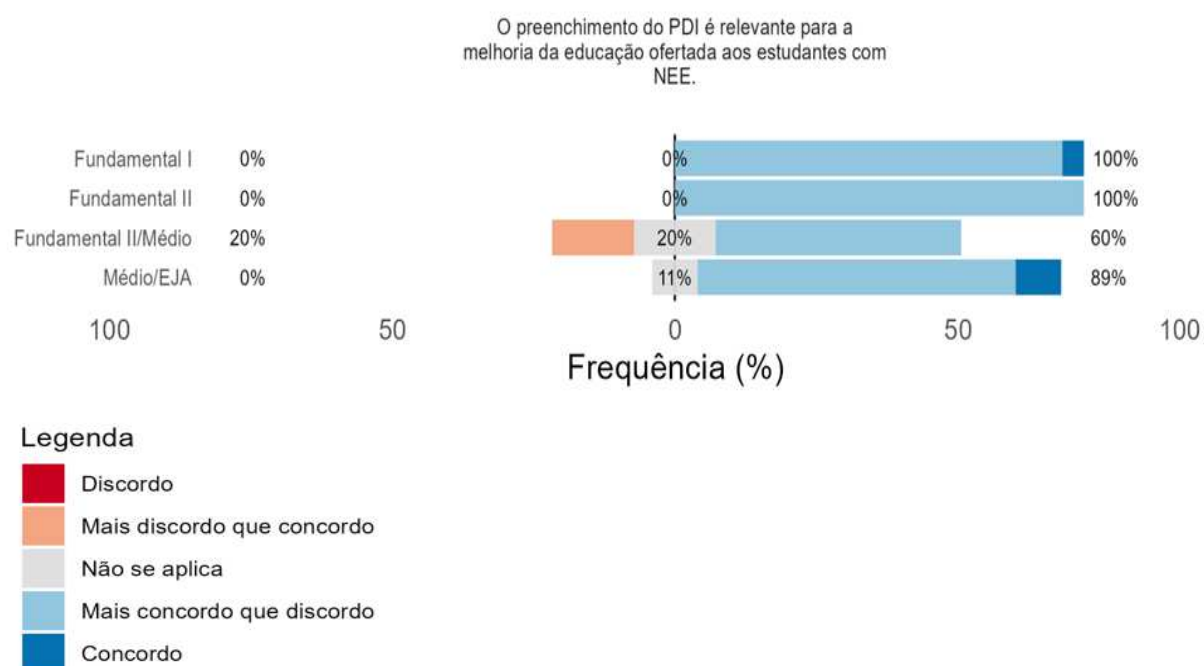
[...] um instrumento político pedagógico que contém ações e estratégias, cuja prioridade é a de derrubar barreiras e dar acessibilidade ao aluno com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e/ou Altas Habilidades/Superdotação no que é proposto pela escola, contribuindo com o seu desenvolvimento e aprendizagem (Pereira, 2019, p. 200).

Inicialmente, verifica-se se os participantes consideram o preenchimento do PDI relevante para a melhoria da educação dos estudantes com NEE. Os dados coletados estão representados no Gráfico 22.

Os dados indicam que grande parte dos sujeitos reconhece a importância do PDI como determinante para a melhoria da educação dos estudantes com NEE, configurando um potencial positivo para o processo de inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa. O documento orienta as diretrizes e subsidia o planejamento das ações educacionais visando à inclusão plena.

As normativas que regem a educação inclusiva em Minas Gerais determinam o PDI como instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação e regulação da aprendizagem, constituindo a base para planejar intervenções pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento dos estudantes (Minas Gerais, 2018c).

Gráfico 22 – Relevância do preenchimento do PDI para a melhoria da educação dos estudantes com NEE



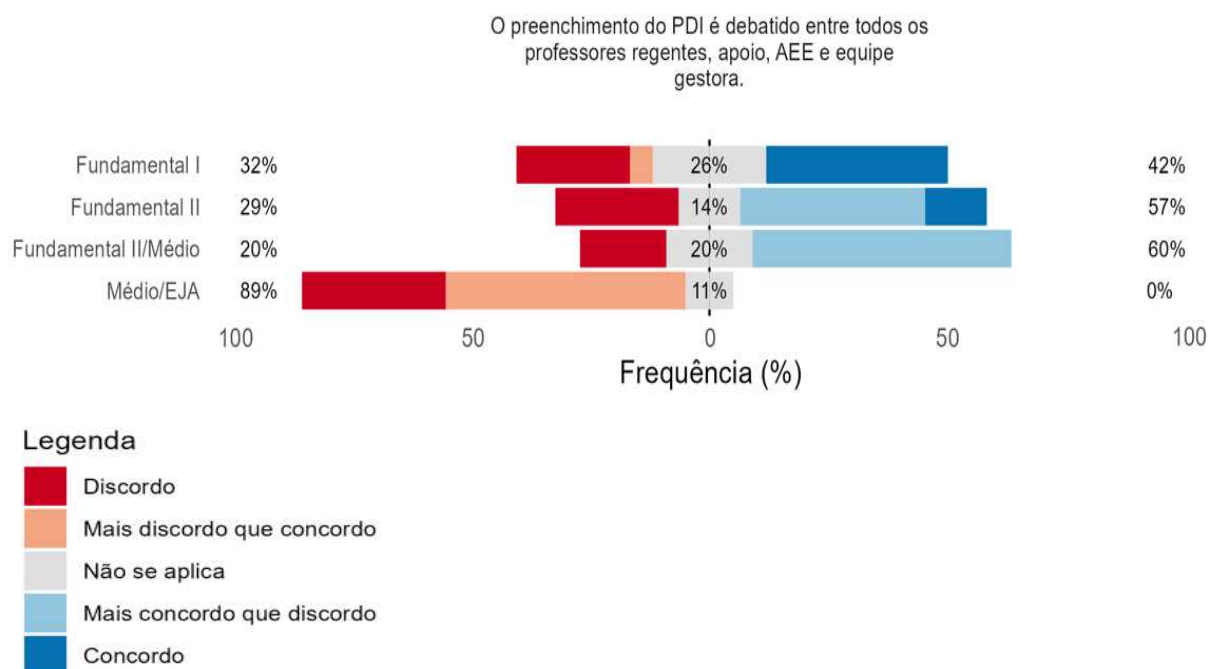
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A falta de compreensão da legislação, especialmente por parte dos participantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio/EJA, compromete a construção do documento e prejudica diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE.

Diante da importância da construção coletiva do PDI, verifica-se se seu preenchimento é debatido entre professores regentes, de apoio, AEE e equipe gestora. Os dados estão representados no Gráfico 23.

Observa-se que a ausência de debate, especialmente entre os profissionais do Ensino Médio e EJA, compromete a elaboração do documento e descumpe a legislação vigente, que determina a participação de todos os atores envolvidos na escolarização do estudante.

Gráfico 23 – Debate sobre o preenchimento do PDI entre professores regentes, apoio, AEE e equipe gestora



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

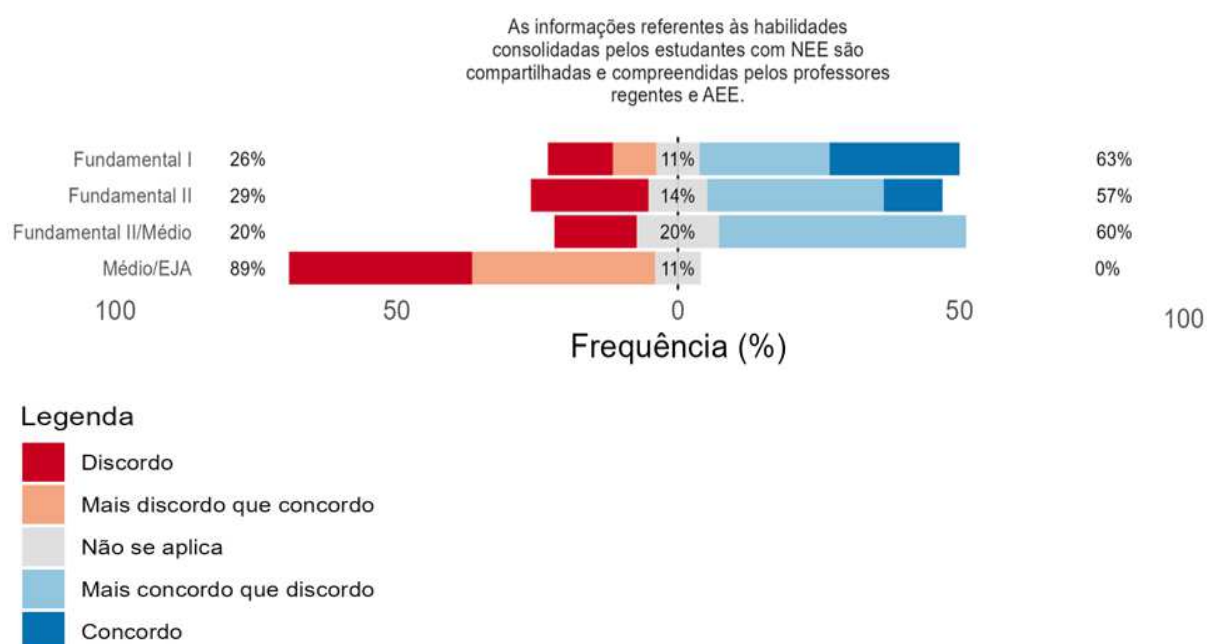
Os Quadros 2 a 7 apresentam as análises dos PDIs, evidenciando a falta de interlocução na elaboração dos documentos. No planejamento colaborativo, a interação entre os atores educacionais é primordial. Hudson (2020, p. 128) destaca:

É importante a construção de um PEI de forma conjunta, pois assim visa a participação de toda a equipe escolar e almeja uma materialização do trabalho entre os professores do ensino comum e especializado, permitindo uma cisão entre as práticas pedagógicas do ensino comum e da Educação Especial, cujo alvo é o mesmo aluno.

A ausência de interlocução favorece a elaboração de documentos com perspectivas individualizadas e ações descontextualizadas das práticas de sala de aula, prejudicando a integração do estudante e o desenvolvimento de suas habilidades.

Verifica-se também se as habilidades consolidadas pelos estudantes com NEE são compartilhadas e compreendidas pelos professores regentes e pelo AEE. Os dados estão representados no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Compartilhamento e compreensão das habilidades dos estudantes com NEE pelos professores regentes e do AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

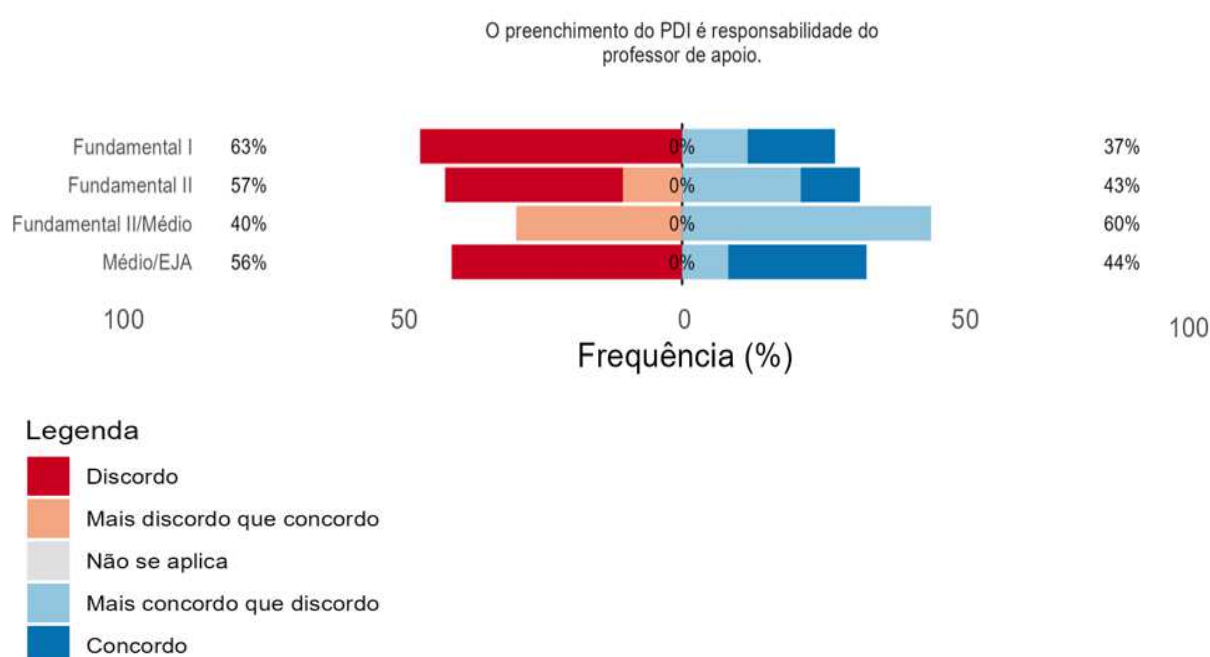
De acordo com os dados, percebe-se a ausência de diálogo entre os professores regente e o AEE no que se refere à aprendizagem e às avaliações dos estudantes com NEE. No planejamento sob a perspectiva colaborativa, o ciclo de avaliação, planejamento, implementação e acompanhamento dos estudantes público da educação especial, configura-se como uma responsabilidade compartilhada entre professores da sala comum e AEE. Nesse sentido, Santiago e Santos (2015) destacam a relevância das relações coletivas e a compreensão de que a responsabilidade com os estudantes público da educação especial deve ser assumida por todos os atores educacionais, que precisam planejar, de forma conjunta, respostas pedagógicas diversificadas para atender às diferentes necessidades.

A ausência de compartilhamento e de compreensão desse processo compromete a promoção da aprendizagem dos educandos, pois é fundamental que os professores atuem em regime de colaboração para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades e vivenciar, de fato, a inclusão escolar. Caso contrário, corre-se o risco de que os discentes fiquem restritos a atividades descontextualizadas, alheias ao currículo da sala de aula, o que reforça práticas de exclusão. Dessa forma, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem seja elaborado e

implementado pelos professores regentes de turma em parceria com os professores do AEE.

Nesse contexto, o PDI assume papel fundamental no acompanhamento e no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da educação especial. Nessa perspectiva, analisa-se se o preenchimento do PDI constitui responsabilidade do professor de apoio. Os dados estão representados no Gráfico 25.

Gráfico 25 – Responsabilidade pelo preenchimento do PDI atribuída ao professor de apoio



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por se tratar de um documento que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante público da educação especial, além de orientar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação, atribuir exclusivamente aos professores de apoio a responsabilidade por seu preenchimento constitui um obstáculo à elaboração de planejamentos na perspectiva colaborativa. Isso porque o processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade de todos os docentes, e a construção do PDI deve ser compreendida como uma tarefa coletiva.

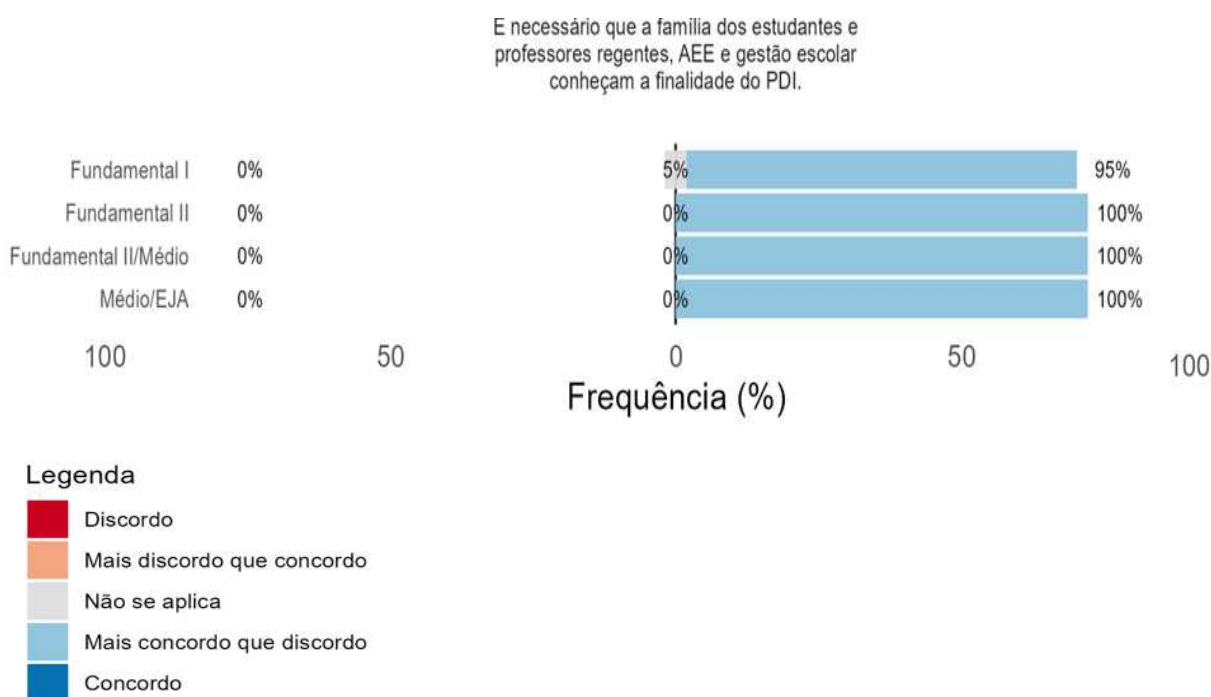
Nessa concepção, Hudson e Borges (2020) destacam que a elaboração do PEI seja realizada de forma conjunta, envolvendo toda a equipe escolar, de modo a favorecer a integração entre os professores do ensino comum e do AEE. Tal integração possibilita a articulação das práticas pedagógicas, uma vez que ambas têm

como foco o mesmo estudante. Reforçando essa concepção, Costa e Camargo (2024) destacam que o professor regente desempenha papel “chave” na elaboração do documento, por estar na linha de frente da execução do PEI.

Os dados indicam, entretanto, que tais diretrizes ainda não estão suficientemente claras para os participantes da pesquisa na instituição, o que representa um entrave à consolidação do trabalho colaborativo.

Diante disso, considerando a importância da participação de todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com NEE na construção do PDI, analisa-se se a família, os professores regentes, o AEE e a gestão escolar conhecem sua finalidade. Os resultados estão apresentados no Gráfico 26.

Gráfico 26 – Conhecimento da finalidade do PDI por famílias, professores regentes, AEE e gestão escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

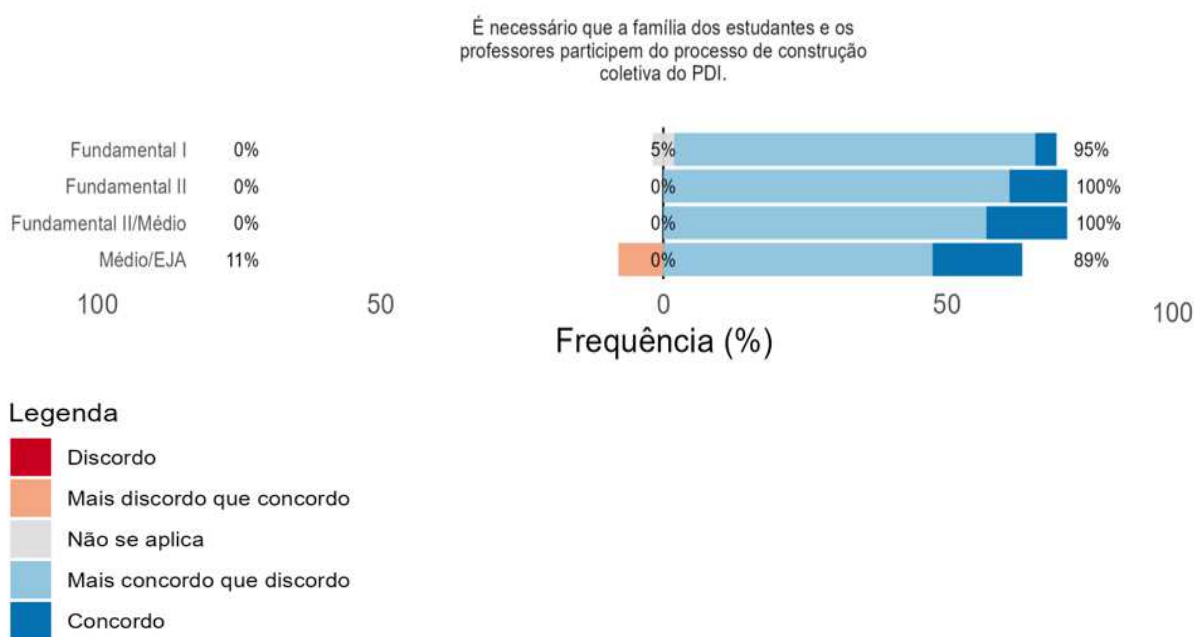
Na percepção dos sujeitos da pesquisa, é fundamental que as famílias dos estudantes, os professores regentes, o AEE e a gestão escolar compreendam a finalidade do PDI. Essa compreensão coletiva fortalece a atuação conjunta no processo educativo. Nesse sentido, sob a perspectiva da cultura colaborativa – em que todos os atores educacionais compartilham a responsabilidade pela escolarização dos estudantes com NEE – Hudson (2020, p. 83-84) ressalta: “[...] em parceria com a

escola, a família do aluno desempenha um papel importante, possibilitando a troca de informações sobre o estudante e auxiliando no desenvolvimento de estratégias bem direcionadas para as reais necessidades dos educandos”.

Assim, essa percepção representa um aspecto relevante e positivo no processo do ensino na perspectiva colaborativa, uma vez que o PDI estabelece as diretrizes de ensino e avaliação dos estudantes com NEE, contribuindo diretamente para a efetivação da inclusão escolar.

Diante disso, investiga-se se a participação da família e dos professores no processo de construção coletiva do PDI é considerada necessária. Os resultados estão apresentados no Gráfico 27.

Gráfico 27 – Participação da família e professores na construção coletiva do PDI



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os dados, observa-se que os participantes demonstram concordância quanto à necessidade de envolvimento das famílias dos estudantes e dos professores no processo de construção coletiva do PDI. Nesse sentido, Marques, Rodrigues e Ribeiro (2024) ressaltam:

A construção de um PEI que efetivamente guie o processo de planejamento e execução da ação pedagógica depende da cooperação de todos os membros da comunidade e rede escolar, incluindo -se a família do estudante. O envolvimento de todos é crucial para garantir que as especificidades do estudante sejam

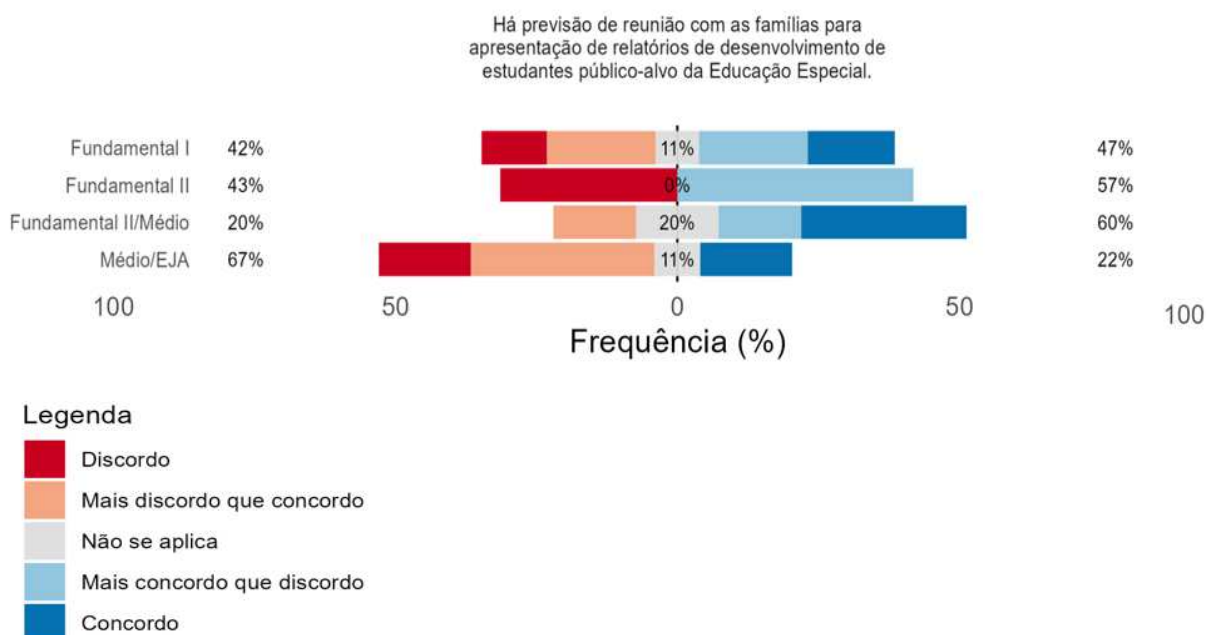
compartilhadas em sua completude, a partir de múltiplas visões (Marques; Rodrigues; Ribeiro, 2024, p. 83).

Complementando essa perspectiva, Hudson destaca: “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” (Hudson, 2020, p. 83-84).

Portanto, a participação das famílias representa um elemento fundamental para o fortalecimento da inclusão escolar na perspectiva colaborativa, prevenindo comprometimento no processo de aprendizagem e contribuindo para a continuidade e a qualidade do ensino, sem prejuízos ao desenvolvimento do estudante.

Diante da necessidade de colaboração entre todos os responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes com NEE, verifica-se se há previsões de reuniões com as famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento dos estudantes público da educação especial. Os dados coletados estão representados no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Previsão de reuniões com famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento de estudantes com NEE



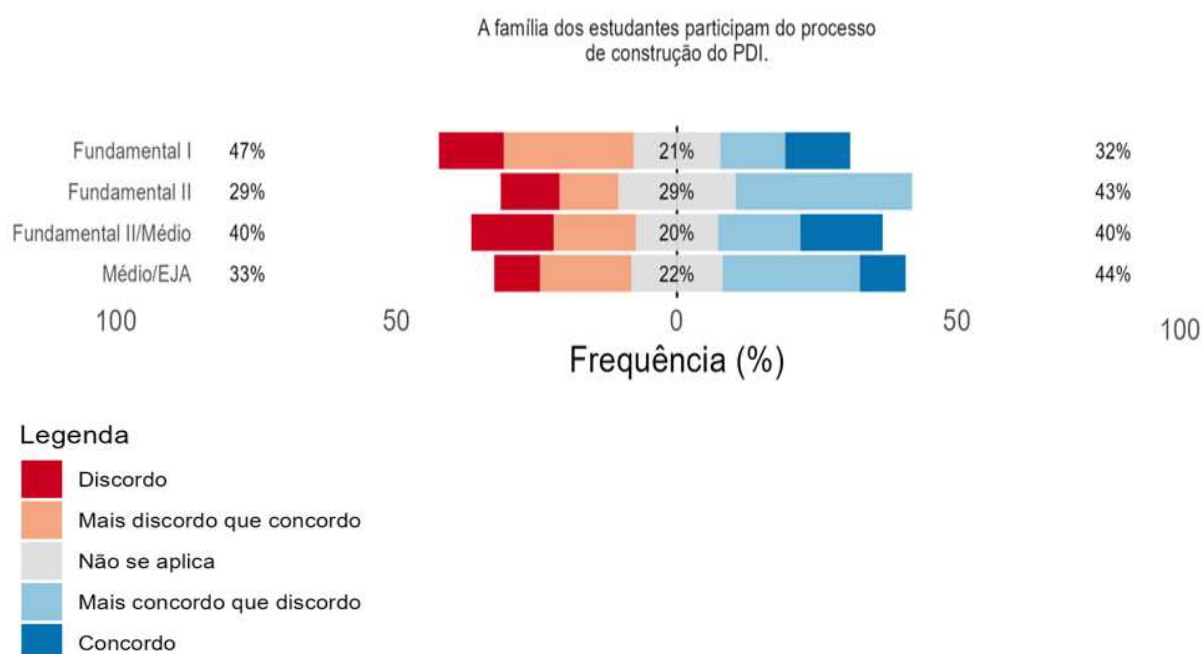
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os sujeitos indicam, para todas as etapas de ensino, que a escola não prevê a realização de reuniões com as famílias para apresentação dos relatórios de desenvolvimento dos estudantes público da educação especial. Considerando que escola e família desempenham papéis essenciais no processo escolar desses estudantes, é fundamental que ambas as partes colaborem de forma proativa, visando priorizar seu desenvolvimento.

De acordo com Hudson (2020), o gestor escolar deve ouvir professores e familiares durante a elaboração do PDI, seja em reuniões formais, seja em momentos informais, conforme as legislações que regulamentam a educação inclusiva em Minas Gerais. Nesse sentido, a ausência de encontros com as famílias configura um entrave ao processo de inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa, comprometendo a parceria escola-família e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional dos estudantes com NEE.

Diante disso, analisa-se se as famílias participam do processo de construção do PDI. Os dados da análise estão apresentados no Gráfico 29.

Gráfico 29 – Participação das famílias no processo de construção do PDI



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

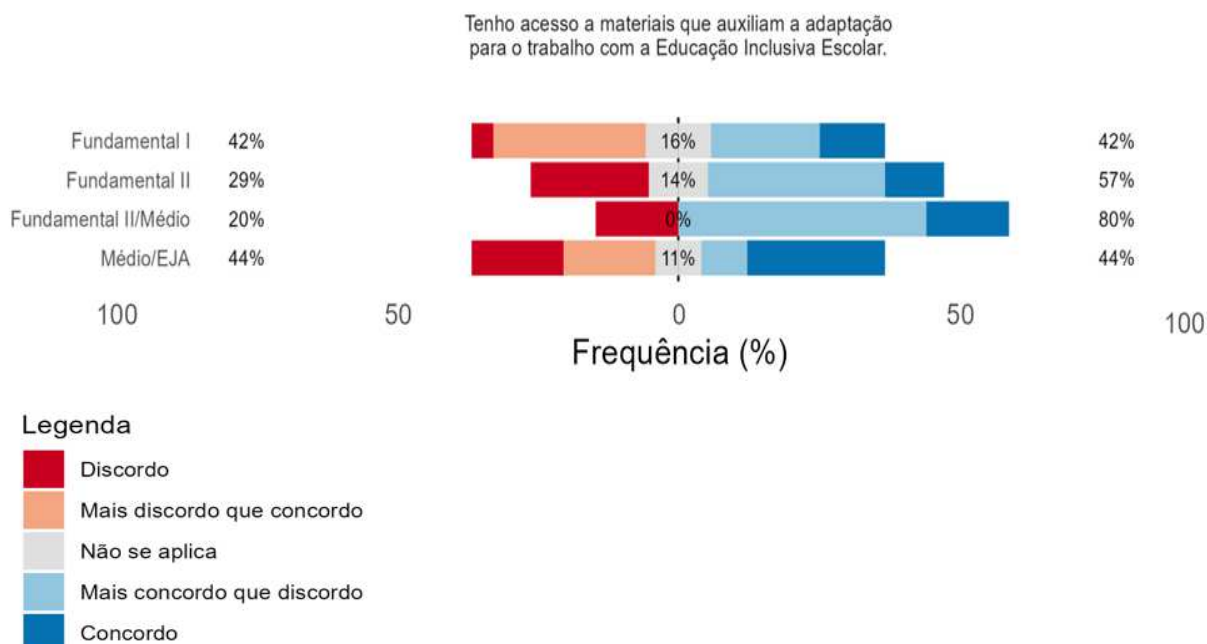
A participação da família é essencial no processo de construção do PDI, uma vez que o documento constitui uma ferramenta importante para promover a

acessibilidade curricular, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e registrar a trajetória de vida do estudante. Hudson e Borges (2020, p. 14) enfatizam que “a família do aluno desempenha um papel importante junto à escola, pois possibilita a troca de informações sobre o estudante e o auxílio no desenvolvimento de estratégias bem direcionadas para as reais necessidades deles”.

Dessa forma, ao constatar que as famílias não participam da elaboração do PDI, verifica-se a ocorrência de falhas no documento que comprometem o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE na perspectiva colaborativa. A descon sideração da percepção familiar em relação às habilidades e dificuldades do educando prejudica a integralidade do PDI e, conseqüentemente, a efetividade das ações planejadas.

Além da parceria entre escola e família, o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE envolve a utilização de recursos pedagógicos alternativos que contribuem para a adaptação e a aprendizagem. Nesse sentido, analisa-se o acesso a materiais que auxiliam o trabalho com a educação inclusiva escolar. Os dados estão representados no Gráfico 30.

Gráfico 30 – Acesso a materiais para adaptação na educação inclusiva escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os estudantes da educação especial têm assegurado pela legislação estadual (Resolução SEE nº 4.256/2020) o direito ao acesso a recursos de acessibilidade, bem como à utilização de materiais didáticos e pedagógicos, espaços, mobiliários, equipamentos e sistemas de comunicação e informação. Cabe ao professor de AEE garantir o acesso a esses materiais.

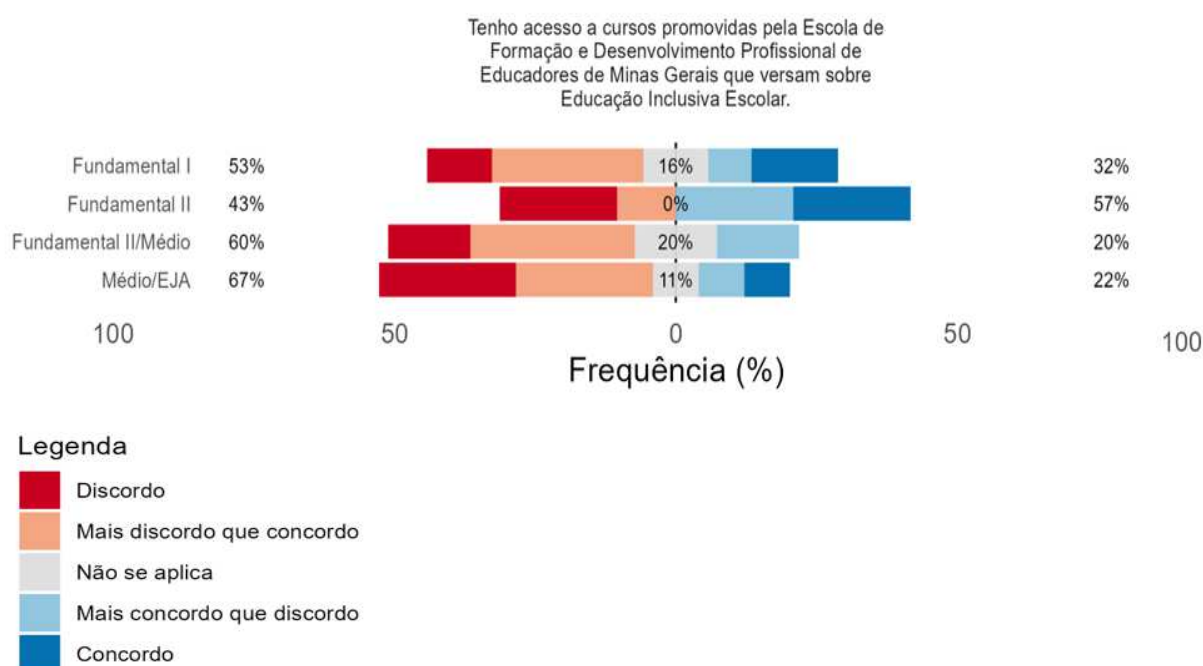
Observa-se, entretanto, que os professores regentes que atuam nos Anos Finais e no Ensino Médio relatam ter maior acesso a esses recursos, evidenciando desigualdade no uso dos materiais pedagógicos. Ressalta-se que tais recursos desempenham papel fundamental para a adaptação do trabalho docente à educação inclusiva, especialmente na perspectiva colaborativa. Nesse sentido, Marques, Rodrigues e Ribeiro (2024, p. 90) destacam que: “Ambos devem estar alinhados para garantir que o estudante receba suporte necessário para alcançar as metas estabelecidas em todos os níveis: curto, médio e longo prazo”.

Assim, a lacuna no acesso aos materiais configura um obstáculo à inclusão escolar na perspectiva colaborativa, uma vez que os estudantes com NEE não têm garantido o direito de aprender em igualdade de condições e oportunidades com os demais estudantes, comprometendo o desenvolvimento de suas habilidades e violando o princípio de uma educação com qualidade e equidade.

Outro fator determinante para a inclusão escolar dos estudantes com NEE é a formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, analisa-se se os participantes têm acesso a cursos promovidas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, voltados à educação inclusiva escolar. Os dados estão apresentados no Gráfico 31.

Os resultados indicam que a maioria dos participantes afirma não ter acesso a esses cursos, apesar de a SEE oferecer oportunidades de formação continuada. Esses dados evidenciam lacunas nos processos formativos, relacionadas à adesão dos profissionais. Portanto, torna-se fundamental que a gestão escolar atue de forma estratégica, ampliando a divulgação dessas oportunidades e incentivando a participação ativa dos agentes educacionais nos cursos oferecidos pela SEE, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica.

Gráfico 31 – Acesso a cursos de formação continuada sobre educação inclusiva escolar



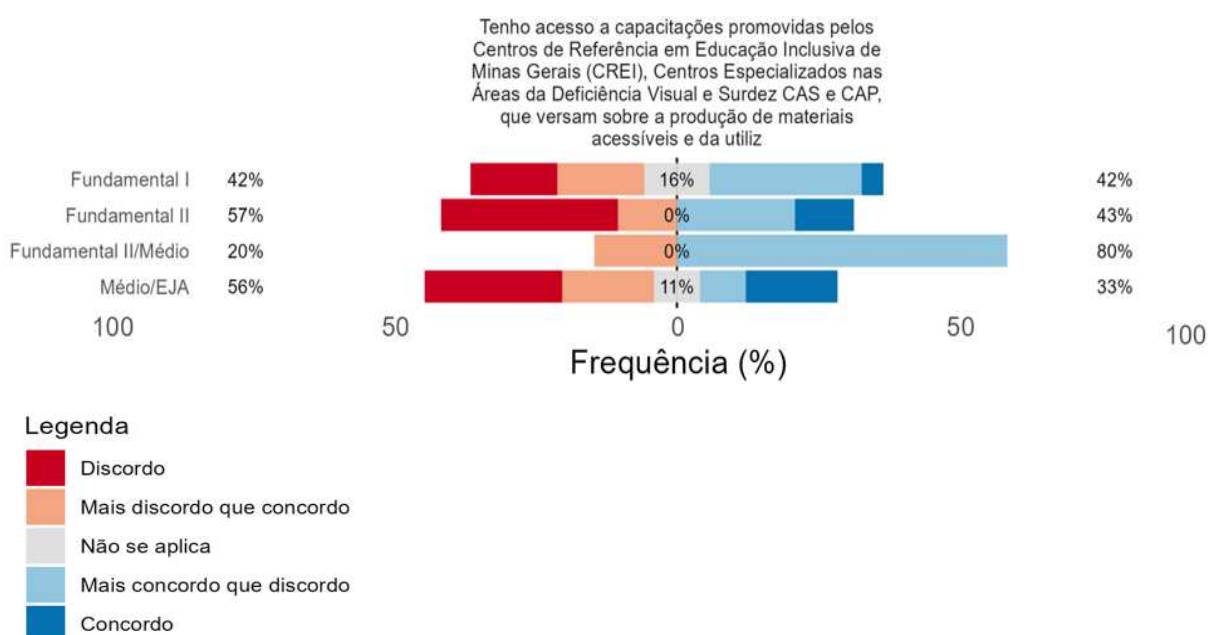
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observa-se que a ausência de formação adequada limita a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento de estratégias articuladas entre os diversos atores educacionais. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática nas salas de aula torna-se essencial para o processo de formação docente voltado ao trabalho com estudantes com NEE. Vilaronga (2014, p. 29) destaca: “Com a premissa de associação teoria e prática, os cursos de formação docente poderão ter condições adequadas para resposta às necessidades dos alunos, entre eles os alunos PAEE”.

Dessa forma, cabe ao gestor escolar incentivar ativamente a participação dos educadores em ações formativas, uma vez que a formação continuada no âmbito da educação especial é fundamental para que os docentes aprimorem suas metodologias, promovendo um trabalho colaborativo que favoreça uma inclusão mais significativa dos estudantes com NEE.

Nessa perspectiva, analisou-se se os participantes têm acesso a capacitações promovidas pelo CREI, Centros Especializados nas Áreas da Deficiência Visual e Surdez (CAS e CAP), relacionados à produção de materiais acessíveis e à utilização de tecnologias assistivas para estudantes da educação inclusiva escolar. As respostas estão apresentadas no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Acesso a capacitações promovidas pelo CREI, CAS e CAP sobre produção de materiais acessíveis e utilização de tecnologias assistivas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

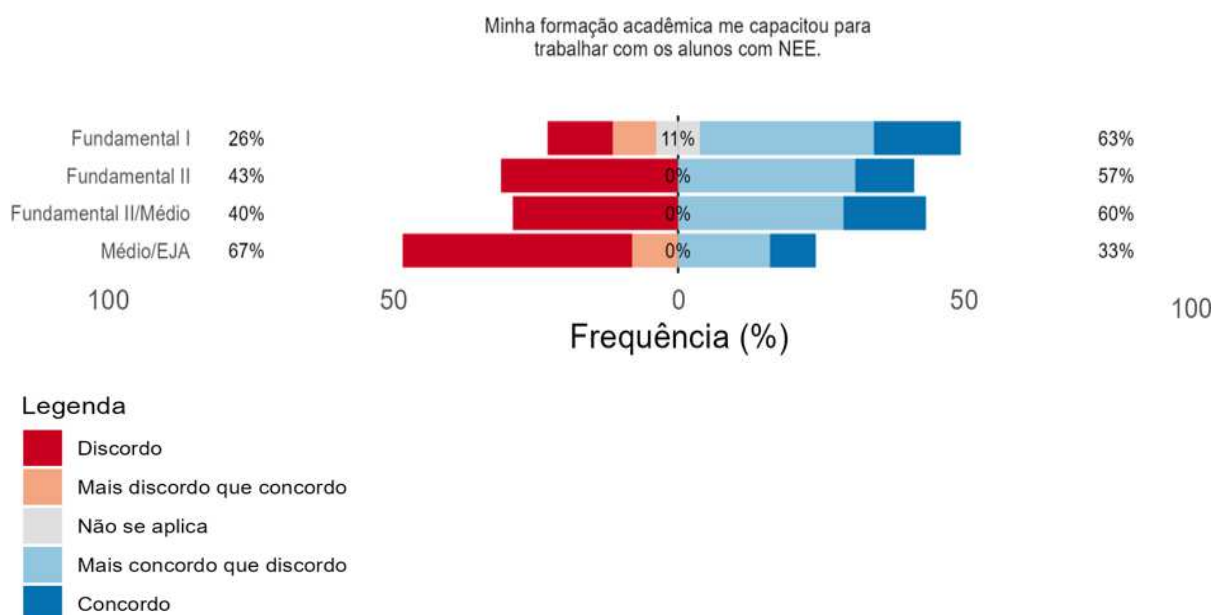
Os dados indicam uma falta de clareza por parte dos participantes quanto ao propósito das capacitações oferecidas pelo CREI, CAS e CAP, relativos à produção de materiais acessíveis e à utilização de tecnologia assistivas para estudantes da educação inclusiva escolar. Embora os cursos de formação continuada sejam disponibilizados pela SEE, é fundamental que os atores educacionais compreendam a importância dessas formações para promover uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Marques, Rodrigues e Ribeiro (2024, p. 89) destacam: “A formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são fundamentais para garantir que eles estejam equipados com as habilidades e conhecimentos necessários para apoiar todos os estudantes”.

Portanto, é fundamental que os profissionais da educação reconheçam a importância da participação em cursos e ações formativas, visando capacitar-se e aprimorar suas práticas escolares, fortalecendo o desenvolvimento de uma cultura colaborativa inclusiva na escola.

Adicionalmente, investigou-se se a formação acadêmica dos docentes os capacitou adequadamente para atuar com estudantes com NEE. Os dados coletados estão representados no Gráfico 33.

Gráfico 33 – Capacitação da formação acadêmica para atuação com estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para que a inclusão escolar dos estudantes com NEE se efetive, é fundamental que os profissionais desenvolvam e exerçam práticas colaborativas, as quais podem ser concretizadas por meio da formação inicial e continuada, alinhadas à proposta da escola inclusiva na perspectiva colaborativa.

Nesse contexto, é necessário que os profissionais estejam preparados para atuar de forma articulada, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social de todos os estudantes, garantindo equidade e valorizando suas singularidades. Dessa forma, as ações formativas tornam-se essenciais para romper os paradigmas da homogeneidade e fortalecer a inclusão escolar na perspectiva colaborativa. Conforme ressaltam Schlünzen, Ferrari e Schlünzen Junior (2023, p. 9):

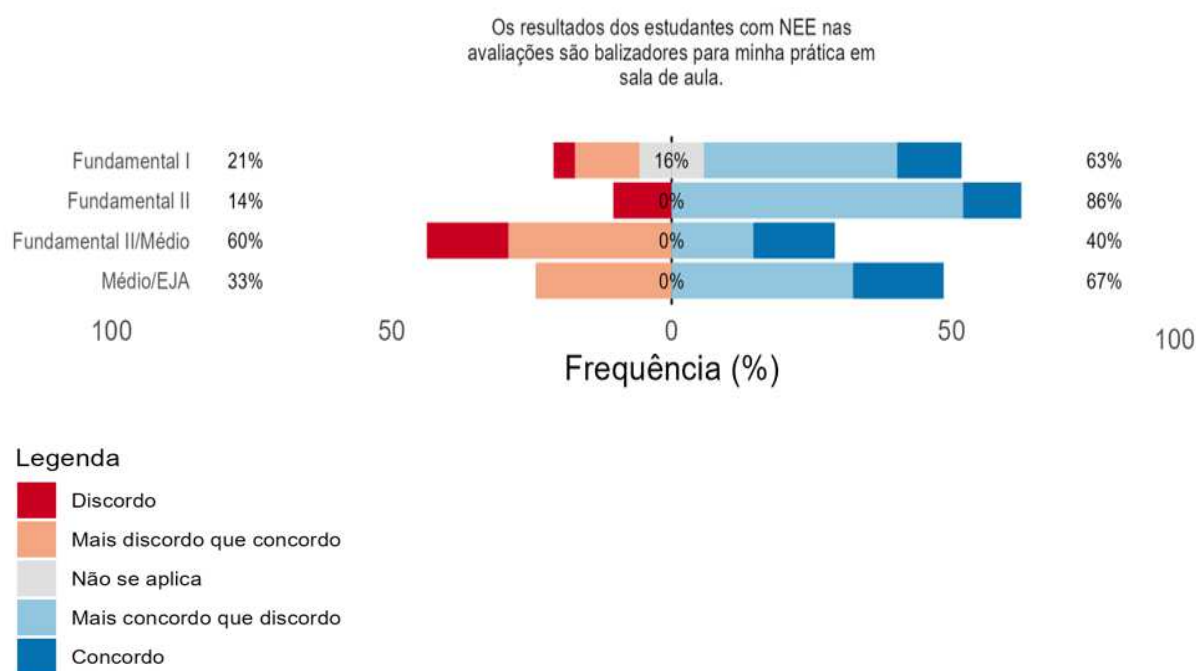
Sendo assim, o papel do professor é estratégico na ruptura do sistema tradicional de ensino e na construção de um sistema inclusivo e, portanto, fornecer-lhe formação inicial e continuada que o permita defender a bandeira do ensino de qualidade e inclusivo é questão chave para o avanço e para a implementação das políticas inclusivas no Brasil.

Observa-se que a instituição conta com profissionais que se sentem capacitados para atuar na inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa, o que contribui significativamente para o fortalecimento das práticas inclusivas. Assim, torna-

se fundamental que a gestão escolar amplie os canais de comunicação e incentive a participação nos processos formativos, especialmente aqueles oferecidos pela SEE, visando engajar todos os responsáveis pela escolarização dos estudantes com NEE e aprimorar sua atuação no processo de inclusão escolar.

Outro fator determinante para a inclusão escolar é o uso das avaliações, que têm a função de direcionar estratégias e subsidiar decisões para eliminar barreiras que possam interferir no desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, investigou-se se os resultados dos estudantes com NEE nas avaliações servem como balizadores para as práticas em sala de aula. As respostas estão representadas no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Utilização dos resultados de avaliações dos estudantes com NEE para orientar a prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam um percentual elevado de concordância entre os participantes nas diferentes etapas de ensino, o que se revela como um aspecto favorável para a utilização dos resultados das avaliações na orientação das práticas pedagógicas em sala de aula. Tal uso potencializa a elaboração do planejamento na perspectiva colaborativa, permitindo a identificação de barreiras à aprendizagem e a adaptação curricular adequada.

Nesse sentido, Marques, Rodrigues e Ribeiro (2024, p. 87) destacam:

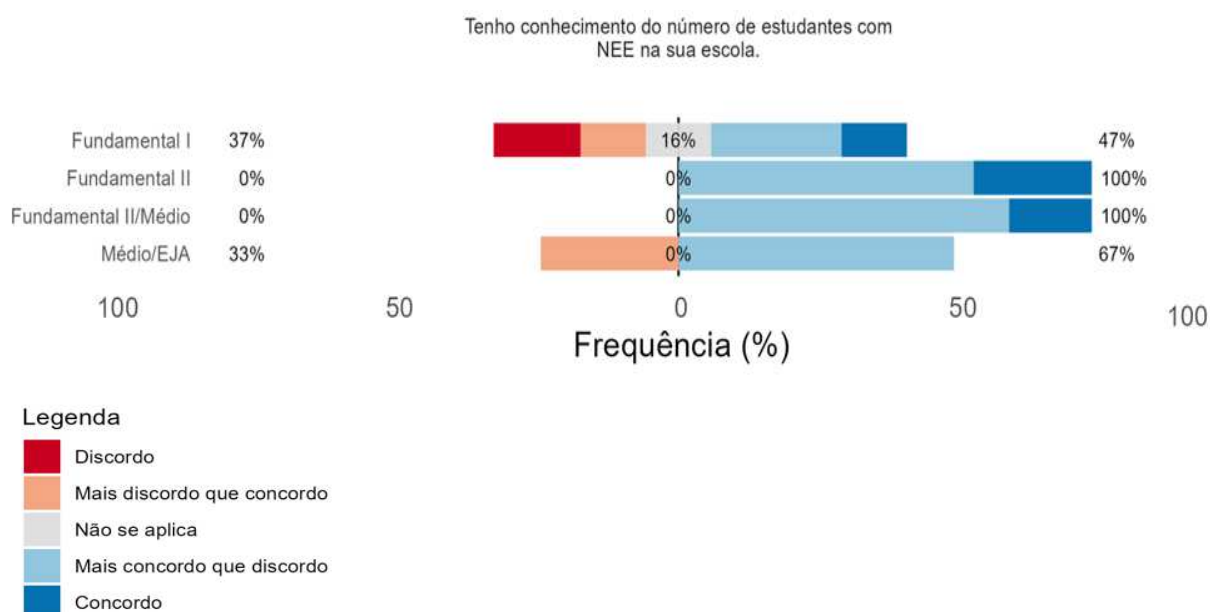
O professor deve ser capaz de avaliar de forma precisa e objetiva as habilidades e conhecimentos do estudante. Uma avaliação precisa do repertório do estudante é a base para a definição de metas adequadas e realistas e para a seleção de estratégias de ensino apropriadas.

Contudo, observa-se que as discordâncias mais acentuadas no Ensino Fundamental I/Ensino Médio podem representar um obstáculo à inclusão escolar, ao favorecer práticas homogêneas que não consideram as particularidades dos estudantes com NEE. Alinhando-se a essa perspectiva, os mesmos autores afirmam: “os professores precisam ter uma compreensão clara das estratégias e técnicas que promovam a aprendizagem e a inclusão do público da educação especial” (Marques; Rodrigues; Ribeiro, 2024, p. 89). Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula devem estar alinhadas às diretrizes estabelecidas no PDI, construído em regime de colaboração entre todos os atores educacionais responsáveis pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Caso haja lacunas nesse processo, a inclusão escolar dos estudantes com NEE fica comprometida.

Diante desse contexto, analisou-se se os participantes têm conhecimento do número de estudantes com NEE em sua escola, cujos dados estão representados no Gráfico 35.

A análise evidencia que um percentual significativo de docentes possui conhecimento sobre o número de estudantes com NEE na escola, o que representa um fator positivo para a inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa. Isso se justifica pelo fato de que o professor, como principal agente do processo de ensino-aprendizagem, precisa estar ciente das particularidades desses estudantes para personalizar as estratégias pedagógicas, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento individual e fortalecendo a efetividade da educação inclusiva escolar.

Gráfico 35 – Conhecimento sobre o número de estudantes com NEE na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como destacam Silva e Carvalho (2017), conhecer o perfil dos estudantes com NEE é um passo essencial para a efetivação da educação inclusiva:

Portanto, vê-se a importância de conhecer não apenas a deficiência do aluno, como também conhecer sobre sua personalidade o seu “eu”, reconhecendo seus princípios, desejos e demais características pessoais. Esse conhecimento proporciona a proposta de atividades que sejam mais adequadas às capacidades, interesses e necessidades (Silva; Carvalho, 2017, p. 305).

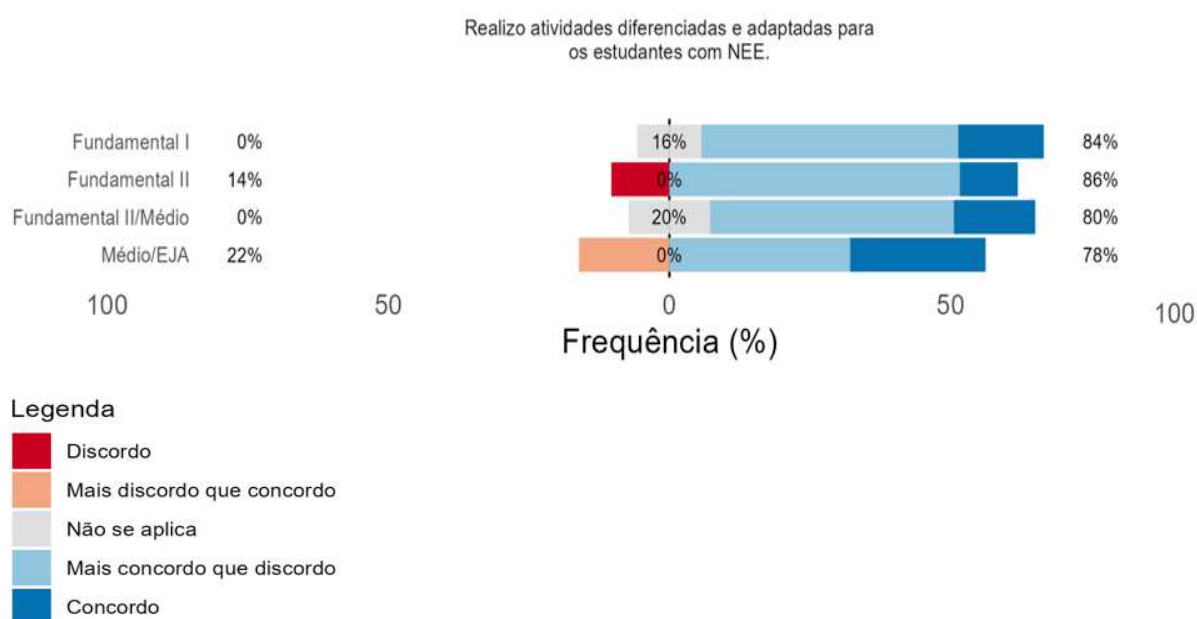
Contudo, observa-se a presença de divergências na identificação dos estudantes com NEE, tanto no Ensino Fundamental I quanto no Ensino Médio/EJA. Esse desconhecimento pode resultar na reprodução de práticas pedagógicas excludentes, conforme alertam as autoras: “[...] não conhecer as especificidades do aluno, tem um impacto em cadeia, gerando propostas de ensino inadequadas, consequente não desenvolvimento de suas potencialidades e como última linha do processo, a evasão escolar” (Silva; Carvalho, 2017, p. 305).

Para que a escola adote uma abordagem inclusiva e colaborativa, o processo de inclusão escolar deve ser compreendido como responsabilidade coletiva de todos os membros da comunidade escolar. Torna-se fundamental conhecer cada estudante, identificando suas potencialidades e dificuldades, de modo que a atuação coletiva

contribua para que a escola consolide como um espaço de aprendizagem pautado na inclusão escolar.

Nesta perspectiva, verifica-se a realização de atividades diferenciadas e adaptadas para os estudantes com NEE. Os dados coletados estão representados no Gráfico 36.

Gráfico 36 – Realização de atividades diferenciadas e adaptadas para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No processo de inclusão escolar na perspectiva da cultura colaborativa, é fundamental que os professores atuem em regime de colaboração, conduzindo o planejamento para a elaboração de atividades que favoreçam as interações e situações de aprendizagem. Costa e Camargo (2024) corroboram essa ideia ao afirmarem:

[...] Pressupõem-se que nenhum estudante com deficiência pode ser tratado igualmente, mesmo com diagnóstico similar. Fato esse que impossibilita a aplicação de uma única abordagem pedagógica. Para a educação, isto significa que é importante flexibilizações no ensino e currículo para os alunos que apresentam um perfil de aprendizagem muito diferenciados. Além disso é preciso um trabalho coletivo para que a inclusão seja mais efetiva (Costa; Camargo, 2024, p. 45).

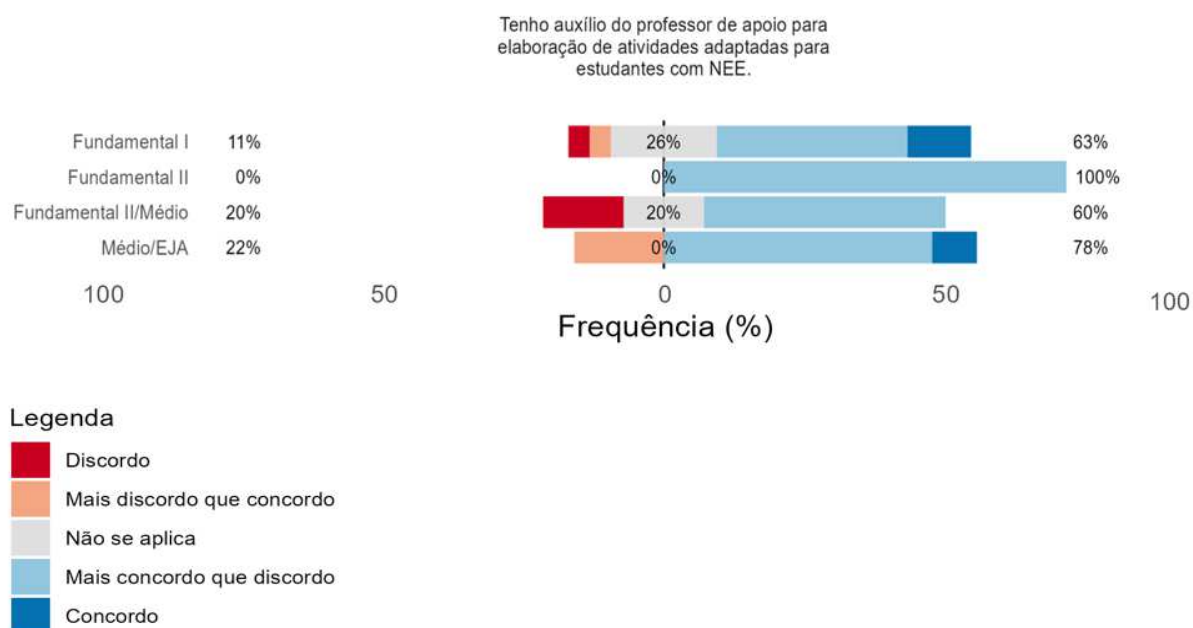
Os dados revelam que a maior parte dos docentes reconhece a importância das adaptações curriculares e da elaboração de planejamentos com estratégias e

ações inclusivas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com NEE. Essa percepção potencializa os processos de aprendizagem, respeitando as potencialidades, ritmos e individualidades dos estudantes, promovendo a inclusão escolar por meio de práticas colaborativas.

As discordâncias identificadas podem indicar falhas no processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE, pois sugerem a possibilidade de o trabalho docente ocorrer de forma individualizada e descontextualizada, comprometendo o processo de integração do estudante na instituição.

Dada a relevância do trabalho colaborativo entre os professores, buscou-se analisar se ocorre o auxílio do professor de apoio na elaboração de atividades adaptadas para estudantes com NEE. As respostas estão representadas no Gráfico 37.

Gráfico 37 – Auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas para estudantes com NEE



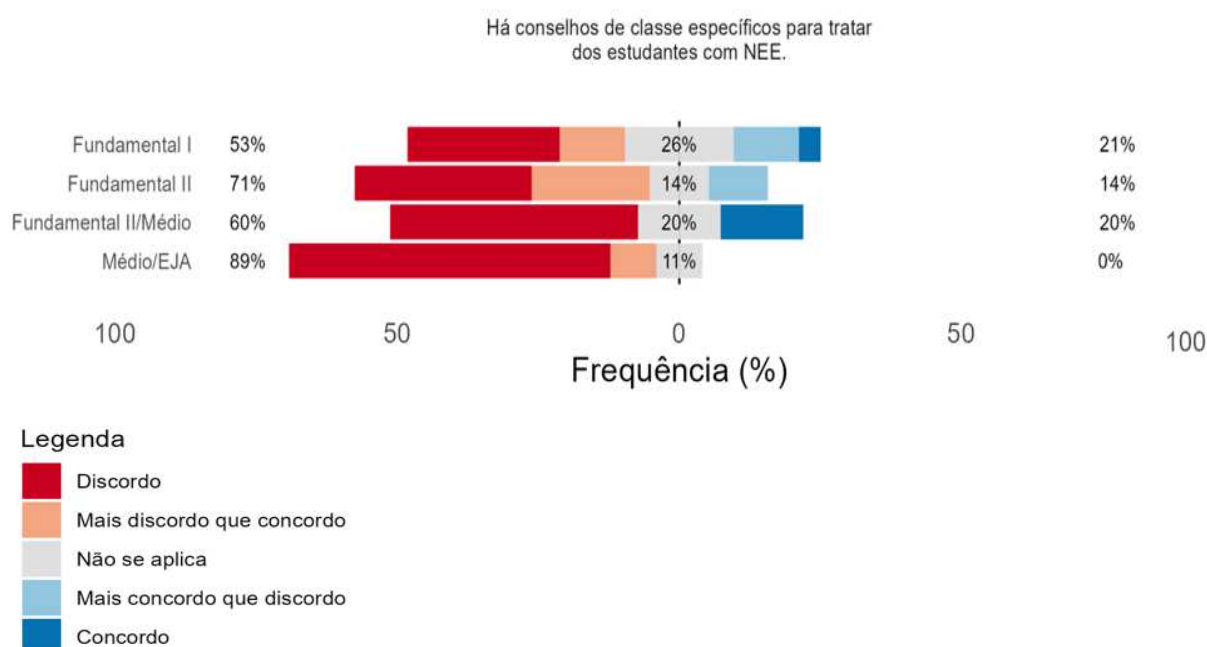
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados indicam que a maioria dos professores participantes atua em regime de colaboração, implementando práticas inclusivas na adaptação curricular e no desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades dos estudantes com NEE.

A parceria entre docentes mostra-se essencial para a promoção da inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa, uma vez que é responsabilidade do professor regente, em conjunto com o professor especialista, desenvolver estratégias que eliminem barreiras ao acesso dos estudantes ao currículo escolar (Borges; Camargo. Valle, 2024).

Neste contexto, buscou-se analisar se a instituição realiza conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes com NEE. Os dados coletados estão representados no Gráfico 38.

Gráfico 38 – Realização de conselhos de classe específicos para estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pela percepção dos sujeitos, verifica-se que a escola não realiza conselhos de classe específicos para tratar dos estudantes com NEE. Há respondentes em todas as etapas que afirmam que esses conselhos não se aplicam ao contexto escolar. Contudo, os conselhos de classe constituem momentos essenciais de reflexão e reorganização do trabalho pedagógico, fundamentados na análise e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 7) destacam:

[...] No atual contexto da inclusão escolar de alunos com deficiências, em que se preconiza que não somente o professor, o educador especial ou o coordenador pedagógico deve deter a responsabilidade de planejar para o aluno, como em outras formas de planejamento escolar, mas sim toda a equipe — e tanto de avaliar e planejar como de monitorar e tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

A ausência desses momentos reflexivos nos conselhos de classe compromete o processo de inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa, pois inviabiliza trocas de experiências entre os docentes e impede uma análise multidimensional do rendimento dos estudantes em relação às práticas escolares adotadas em sala de aula.

Desse modo, no trabalho colaborativo, desloca-se a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, anteriormente atribuída exclusivamente ao professor, para uma atuação compartilhada da equipe multiprofissional (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Portanto, a inexistência de práticas colaborativas, fundamentadas em diálogo, planejamento conjunto e momentos de avaliação, constitui um obstáculo relevante à efetivação do processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE.

Nesse contexto, o gestor escolar se destaca como principal articulador estratégico, promovendo espaços formativos e condições adequadas para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas. Lago (2014, p. 194) pontua:

[...] O apoio dos gestores escolares é imprescindível para o sucesso dessa parceria, pois a partir desse apoio é que surge tempo para o planejamento conjunto entre professores, capacitação para atuar colaborativamente, desenvolvimento profissional, bem como a resolução de possíveis conflitos entre os professores.

Assim, a formação continuada desempenha papel crucial na promoção de uma cultura inclusiva, garantindo aprendizagem de qualidade e equidade a todos os estudantes. No entanto, observa-se que os espaços formativos não estão sendo aproveitados de forma efetiva pelos docentes, o que compromete o aprimoramento contínuo necessário à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante da relevância do trabalho colaborativo e do processo formativo na educação inclusiva, em que todos os atores educacionais são responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE, a próxima seção analisará as

percepções referentes às atribuições previstas na legislação que rege a educação inclusiva em Minas Gerais.

3.5.4 Dados sobre a relação entre as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 e o atendimento aos estudantes com NEE

Esta seção analisa as percepções dos participantes acerca das atribuições estabelecidas pela Resolução SEE nº 4.256/2020 para o atendimento aos estudantes com NEE. Para ampliar a compreensão, organizou-se a análise por perfis, considerando a hipótese inicial de que professores dos Anos Iniciais compreendem e articulam de forma mais consistente os processos de inclusão escolar.

Optou-se pela apresentação dos dados em tabelas, visto que os participantes puderam selecionar mais de uma alternativa. Assim, os respondentes foram distribuídos em quatro categorias: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental II/Ensino Médio e Ensino Médio/EJA.

No que se refere aos participantes do Ensino Fundamental I, obtiveram-se as respostas apresentadas na Tabela 15. Pela percepção desse grupo, constatam-se obstáculos na compreensão da Resolução SEE nº 4.256/2020, especialmente no que diz respeito às atribuições relacionadas aos procedimentos do processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE. Evidenciam-se equívocos quanto às responsabilidades de cada profissional, o que revela desconhecimento da legislação e dissonância em relação aos princípios de uma educação inclusiva na perspectiva colaborativa.

Nesse cenário, Pletsch e Glat (2013) enfatizam que a elaboração de um plano individualizado constitui uma tarefa complexa, que requer articulação e acompanhamento contínuo para cada ação. Segundo as autoras:

Difícilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico. Dessa forma, o contexto aponta a importância da colaboração entre professores, o que nos traz de volta à ideia do ensino colaborativo. Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos (Pletsch; Glat, 2013, p. 58).

Tabela 15 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental I

(continua)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Construção do PDI.	8	9	8	6	3	7	13
Processo de ensino-aprendizagem.	10	9	2	5	0	5	9
Planejamento dos recursos de acessibilidade com base no currículo.	6	10	8	10	7	3	6
Registro das adaptações referentes a comunicações alternativas e tecnologias assistivas.	6	12	4	7	0	0	6
Articulação na construção do PDI.	10	12	8	8	3	5	8
Participação na elaboração do PDI.	7	9	5	6	2	2	11
Utilização de ferramentas e métodos de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.	10	12	2	9	1	1	8
Utilização de materiais para facilitar a aprendizagem.	8	10	1	7	0	0	8
Utilização de recursos de acessibilidade e mobilidade.	9	12	3	10	3	0	8
Apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE	3	6	5	5	3	2	12
Busca por capacitação nos CREI, CAS e CAP.	7	10	8	9	4	2	8
Organização de reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE.	2	3	16	8	11	1	2
Garantia de recursos pedagógicos disponíveis.	4	6	9	8	15	0	2
Promoção de condições de acesso, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.	6	6	8	6	14	2	4
Promoção de condições de participação, assegurando apoio especializado conforme as necessidades individuais do estudante.	6	9	10	8	9	1	16

Tabela 15 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental I

(conclusão)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Promoção de condições de aprendizagem, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.	9	9	9	8	8	2	8
Elaboração de recursos de acessibilidades (Libras, Braille, literatura inclusiva e tecnologias assistivas).	8	12	8	16	9	1	0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Observa-se que os participantes demonstram dificuldades na compreensão das atribuições dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar. Identifica-se uma lacuna entre os responsáveis pela elaboração e articulação, visto que apenas uma parcela reconhece a participação dos professores do AEE e dos gestores escolares. Nesse contexto, Hudson e Borges (2020) ressaltam a importância da elaboração conjunta do plano individualizado, com a participação de toda a equipe escolar, a fim de efetivar as práticas pedagógicas dos professores regentes e dos especializados, considerando que ambos atuam em prol do desenvolvimento do mesmo estudante.

No que se refere à elaboração de materiais, evidencia-se maior atribuição de responsabilidade aos professores de apoio, em detrimento dos professores do AEE, que são efetivamente incumbidos dessa tarefa. Verifica-se ainda que um dos participantes delega à família a responsabilidade de organizar reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE. Diante dessa situação, destacam-se as contribuições de Hudson (2020) acerca das funções do AEE:

O Atendimento Educacional Especializado auxilia na identificação de recursos de acessibilidade e tem a função complementar ou suplementar na formação do aluno da Educação Especial disponibilizando serviços e desenvolvendo estratégias para a eliminação de barreiras que impedem a plena participação social e a aprendizagem do estudante (Hudson, 2020, p. 80).

As evidências apontam que a falta de compreensão da legislação sobre a educação especial em Minas Gerais afeta negativamente a elaboração dos planejamentos sob a perspectiva colaborativa. Esse fator compromete o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE. O conhecimento da legislação, aliado ao trabalho colaborativo entre os profissionais, possibilita à instituição definir diretrizes e estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento dos educandos com qualidade e equidade.

No que concerne aos respondentes do Ensino Fundamental II, quanto aos agentes considerados responsáveis em cada procedimento do atendimento aos estudantes com NEE, obtiveram-se as respostas apresentadas na Tabela 16.

Tabela 16 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II

(continua)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Construção do PDI.	2	4	1	2	1	2	3
Processo de ensino-aprendizagem.	2	4	1	2	1	2	3
Planejamento dos recursos de acessibilidade com base no currículo.	2	4	1	1	1	1	3
Registro das adaptações referentes a comunicações alternativas e tecnologias assistivas.	5	9	3	4	2	4	3
Articulação na construção do PDI.	3	5	1	1	0	1	2
Participação na elaboração do PDI.	3	5	1	1	0	1	2
Utilização de ferramentas e métodos de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.	1	4	0	1	2	1	3
Utilização de materiais para facilitar a aprendizagem.	2	5	1	3	1	1	2
Utilização de recursos de acessibilidade e mobilidade.	2	4	0	4	2	0	2
Apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE	2	3	3	1	1	1	4
Busca por capacitação nos CREI, CAS e CAP.	0	3	1	2	1	0	3
Organização de reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE.	2	2	4	1	4	0	1
Garantia de recursos pedagógicos disponíveis.	1	2	4	3	2	1	1
Promoção de condições de acesso, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.	1	4	2	1	2	0	2
Promoção de condições de participação, assegurando apoio especializado conforme as necessidades individuais do estudante.	3	3	1	2	2	1	4

Tabela 16 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II

(conclusão)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Promoção de condições de aprendizagem, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.	2	4	1	2	2	1	3
Elaboração de recursos de acessibilidades (Libras, Braille, literatura inclusiva e tecnologias assistivas).	1	4	3	5	1	0	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A partir das respostas, identificam-se lacunas na compreensão das responsabilidades delegadas a cada profissional, o que revela desconhecimento da legislação vigente. Os dados demonstram que, na elaboração dos PDIs, gestores, família e professores regentes são mencionados de forma limitada como corresponsáveis pela construção do documento.

No entanto, na inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa, a elaboração dos planejamentos pedagógicos constitui responsabilidade compartilhada entre todos os atores educacionais, em articulação com a família e a comunidade. Nesse contexto, o PDI configura-se como documento norteador para o acompanhamento do percurso escolar de estudantes com NEE. Nessa direção, Hudson (2020, p. 61) ressalta:

É importante enfatizar 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. Esse processo carece de discussões coletivas envolvendo os diversos profissionais que participam do processo de ensino e aprendizagem do aluno, além de contar com a participação dos familiares e membros da comunidade.

Dessa forma, observa-se que, para a efetivação do processo de inclusão escolar, além do planejamento em regime de colaboração, torna-se imprescindível a concepção e o uso de recursos de acessibilidade alinhados ao currículo dos estudantes. No entanto, os participantes da pesquisa atribuem tal responsabilidade aos professores de apoio e a outros profissionais, em detrimento do professor do AEE, contrariando o que determina a legislação.

O AEE possui função complementar e suplementar, sendo responsável pela elaboração de estratégias e serviços voltados à eliminação de barreiras de aprendizagem que plena participação social e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial (Hudson, 2020). Assim, o desconhecimento das atribuições definidas nas políticas de inclusão escolar vigentes, configura-se como um obstáculo à efetivação da inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa.

No que se refere ao apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE, atribuição definida para os professores de apoio, observam-se divergências nas percepções dos participantes. A falta de familiaridade com as políticas públicas impacta diretamente o processo de inclusão escolar desses estudantes.

Na perspectiva colaborativa de ensino, as responsabilidades devem ser compartilhadas, com papéis bem definidos, de modo que a inclusão escolar se materialize a partir do trabalho pedagógico conjunto entre professores regentes e professores especialistas. Nessa direção, Rabelo (2012, p. 66) afirma:

A colaboração entre o professor de ensino comum e ensino especial é uma das condições fundamentais que podem contribuir para a inclusão escolar e com o processo de formação de professores. Por envolver mudanças na filosofia de trabalho, postura docente, exige o desenvolvimento de habilidades para a colaboração, envolvem estudos de fundamentação para a prática pedagógica inclusiva, proposição, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino aprendizagem.

Portanto, caso o profissional da educação não compreenda e não internalize sua responsabilidade no processo educacional de estudantes com NEE, a inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa tende a ser comprometida, resultando em práticas excludentes ou em mera integração desses discentes. Essa fragilidade compromete, de maneira significativa, a qualidade do ensino ofertado pela instituição.

No que concerne às percepções dos participantes agrupados no Ensino Fundamental II/Ensino Médio, quanto aos agentes considerados responsáveis por cada procedimento no atendimento a estudantes com NEE, as respostas encontram-se na Tabela 17.

Os dados revelam que os participantes apresentam dificuldades na compreensão da política pública voltada a estudantes com NEE em Minas Gerais. Atribuir ao professor de apoio a principal responsabilidade pela elaboração do PDI, sem mencionar a participação da família nesse processo, evidencia desconhecimento da legislação. Em um dos relatos, observa-se ainda a compreensão de que a família seria responsável por buscar capacitação no CREI, CAS e CAP, o que reforça a distorção acerca das atribuições previstas nas normativas educacionais.

Tabela 17 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II/Ensino Médio

(continua)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Construção do PDI.	2	4	3	2	1	1	1
Processo de ensino-aprendizagem.	4	4	1	1	0	2	1
Planejamento dos recursos de acessibilidade com base no currículo.	1	3	3	3	1	0	1
Registro das adaptações referentes a comunicações alternativas e tecnologias assistivas.	2	5	3	2	1	1	0
Articulação na construção do PDI.	3	4	4	3	2	1	0
Participação na elaboração do PDI.	2	5	5	3	0	0	0
Utilização de ferramentas e métodos de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.	1	4	1	3	0	0	1
Utilização de materiais para facilitar a aprendizagem.	1	4	1	2	1	0	1
Utilização de recursos de acessibilidade e mobilidade.	1	4	1	3	2	1	1
Apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE	2	2	2	1	1	2	4
Busca por capacitação nos CREI, CAS e CAP.	1	2	2	2	3	1	0
Organização de reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE.	1	3	3	2	4	0	1
Garantia de recursos pedagógicos disponíveis.	1	3	3	2	4	1	1
Promoção de condições de acesso, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.	1	2	1	2	3	1	2
Promoção de condições de participação, assegurando apoio especializado conforme as necessidades individuais do estudante.	0	3	4	2	3	1	1

Tabela 17 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Fundamental II/Ensino Médio

(conclusão)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Promoção de condições de aprendizagem, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.	0	3	2	3	3	0	1
Elaboração de recursos de acessibilidades (Libras, Braille, literatura inclusiva e tecnologias assistivas).	1	4	3	3	2	1	0

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesse contexto, destaca-se que o PDI é um documento normativo obrigatório que define ações e estratégias para o acompanhamento e a avaliação da trajetória escolar dos estudantes público da educação especial. Dada a sua relevância, é fundamental que o PPP da instituição explicita, de forma articulada, os elementos constitutivos do PDI, integrando-o à identidade escolar e assegurando coerência entre as diretrizes institucionais e as práticas pedagógicas.

Assim, torna-se essencial que sua elaboração ocorra de forma coletiva, envolvendo todos os responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes com NEE, como enfatiza Hudson (2020, p. 137):

O PDI representa uma metodologia de trabalho, que, a partir de uma ação conjunta, desenvolve uma responsabilidade coletiva durante o planejamento, a avaliação e o monitoramento da aprendizagem do aluno. Essa colaboração demonstra ser fundamental para a efetivação de um processo de inclusão real e justo, permitindo fomentar uma parceria e a aproximação entre os docentes que, durante a construção do Plano, podem compartilhar as ações desenvolvidas em sala de aula, comum e de recursos.

Essa articulação entre os envolvidos no processo de escolarização possibilita ao professor regente desenvolver estratégias pedagógicas consistentes, assegurando a acessibilidade curricular e promovendo a inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa.

No que se refere à organização de reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE, tal atribuição aparece como delegada aos professores regentes, de apoio e do AEE. Observa-se, contudo, que os participantes não demonstram familiaridade com as determinações legais acerca da responsabilidade coletiva no processo de escolarização dos estudantes público da educação especial. Considerando esse princípio, Mascaro (2017, p. 36) afirma: “[...] A educação inclusiva é um eixo integrante do PPP da escola, envolvendo o trabalho colaborativo de parceria entre equipe pedagógica e de gestão, professores do ensino comum e professores/profissionais de suporte da educação especial”.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o planejamento colaborativo dos PDIs favorece a interlocução entre os agentes educacionais, fortalecendo a implementação de práticas inclusivas. Para tanto, torna-se fundamental o comprometimento e a corresponsabilização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Pereira (2019, p. 211):

O processo de planejamento do PDI requer que o professor, supervisor, diretor, responsáveis pela criança e o próprio estudante, quando for o caso, se envolvam em duas atividades: a) Reuniões durante as quais os responsáveis pela criança e a equipe pedagógica da escola, juntos, discutem o que é importante para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno no processo educacional; b) Preenchimento do PDI.

Dessa forma, a ausência de conhecimento sobre as políticas públicas impacta negativamente o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE. A política pública orienta a construção curricular, bem como a definição de diretrizes e estratégias capazes de garantir a aprendizagem com qualidade e equidade. É primordial que os atores educacionais, responsáveis pela implementação dessas políticas compreendam e incorporem plenamente suas atribuições no contexto do processo educacional.

No que diz concerne às percepções dos profissionais que atuam no Ensino Médio/EJA, acerca das responsabilidades relacionadas aos procedimentos previstos na Resolução SEE nº 4.256/2020 para o atendimento aos estudantes com NEE, a Tabela 18 apresenta os dados coletados.

Os dados evidenciam falhas na compreensão da Resolução SEE nº 4.256/2020 quanto ao atendimento aos estudantes com NEE, uma vez que os respondentes demonstram desconhecimento do documento no tocante às atribuições funcionais. Observa-se divergência em relação à construção do PDI, sendo que apenas dois participantes atribuíram a todos os atores educacionais a responsabilidade por sua elaboração.

No que se refere à promoção de condições de acesso a materiais adaptados de acordo com as necessidades individuais do estudante – atribuição do professor de AEE –, essa responsabilidade foi designada, em sua maioria, ao gestor escolar e ao próprio professor de AEE, revelando desconhecimento da legislação. Já no item relativo à promoção de condições de participação, garantindo apoio especializado conforme as necessidades individuais – atribuição dos professores de apoio –, os participantes indicaram o gestor escolar como responsável, o que também denota incompreensão da política pública.

Tabela 18 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Médio/EJA

(continua)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Construção do PDI.	6	7	6	4	1	4	2
Processo de ensino-aprendizagem.	6	6	4	4	0	4	3
Planejamento dos recursos de acessibilidade com base no currículo.	3	6	3	3	1	1	2
Registro das adaptações referentes a comunicações alternativas e tecnologias assistivas.	4	7	3	5	0	0	1
Articulação na construção do PDI.	5	6	6	5	1	3	3
Participação na elaboração do PDI.	4	4	4	3	1	1	5
Utilização de ferramentas e métodos de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.	6	8	3	5	1	0	1
Utilização de materiais para facilitar a aprendizagem.	7	9	4	6	0	2	0
Utilização de recursos de acessibilidade e mobilidade.	6	7	3	4	2	2	2
Apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE	3	4	5	3	4	5	1
Busca por capacitação nos CREI, CAS e CAP.	7	8	5	7	3	2	1
Organização de reuniões semestrais para garantir os direitos dos estudantes com NEE.	1	1	9	2	8	1	0
Garantia de recursos pedagógicos disponíveis.	1	1	3	2	6	0	1
Promoção de condições de acesso, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante.	3	4	3	4	6	2	2
Promoção de condições de participação, assegurando apoio especializado conforme as necessidades individuais do estudante.	3	4	4	3	6	1	2

Tabela 18 – Agentes responsáveis por procedimentos segundo as atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para estudantes com NEE – Ensino Médio/EJA

(conclusão)

Assertivas	Regente de turmas	Professor de apoio	Especialista	AEE	Gestor escolar	Família	Todos
Promoção de condições de aprendizagem, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante.	3	4	4	4	4	1	2
Elaboração de recursos de acessibilidades (Libras, Braille, literatura inclusiva e tecnologias assistivas).	2	5	5	5	4	1	1

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Constata-se, portanto, que a instituição carece de discussões mais aprofundadas e eficazes sobre as legislações, pois, como afirmam Ribeiro e Silva (2023, p. 127), “é nas escolas que as políticas se efetivam, ganham legitimidade e se concretizam”. Nesse mesmo sentido, Pereira, Mendes e Pacheco (2019, p. 18) acrescentam:

Contudo, cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum da educação básica não se caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas curriculares e possibilitam a todos, o acesso aos conhecimentos escolares.

Assim, reitera-se que, na perspectiva colaborativa da inclusão escolar, é imprescindível que os atores educacionais se apropriem das políticas públicas vigentes. Essa compreensão é fundamental, visto que tanto as práticas escolares quanto o desenvolvimento de instrumentos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público da educação especial encontram respaldo e diretrizes nessas legislações.

Diante dessas constatações, observa-se que o processo de inclusão escolar de estudantes com NEE enfrenta obstáculos que podem comprometer sua efetivação, resultando em práticas excludentes ou em mera integração limitada. A análise das tabelas evidencia que a instituição apresenta dificuldades na consolidação de diálogos e debates necessários para a implementação e compreensão da política pública. Os participantes revelam incompreensão principalmente quanto às atribuições e responsabilizações de cada profissional envolvido no processo educativo.

Por outro lado, nota-se que a maioria dos participantes reconhece a pertinência das orientações legais referentes à elaboração dos planejamentos pedagógicos. Eles destacam a importância de que tais planejamentos sejam construídos coletivamente por todos os responsáveis pela escolarização dos estudantes público da educação especial. Ressaltam, ainda, o papel do PDI como instrumento articulador do processo de inclusão escolar e a necessidade de adaptações pedagógicas que respeitem as especificidades educacionais e individuais dos estudantes com NEE.

Em síntese, as percepções analisadas revelam falta de clareza em relação às atribuições de cada profissional, o que gera lacunas no processo de inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa. Quando os atores educacionais – responsáveis diretos

pela implementação da política pública – não se apropriam de suas determinações, o propósito da política tende a não se concretizar, comprometendo a efetivação da inclusão e contribuindo para a exclusão escolar.

Verifica-se, ainda, a dificuldade de compreensão de que a efetivação da inclusão escolar exige trabalho coletivo e colaborativo, em que todos os envolvidos no processo de escolarização compartilhem responsabilidades pelo desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Cabe à escola consolidar uma cultura inclusiva sustentada na prática de ensino colaborativo, assegurando que todos os profissionais compreendam e assumam suas responsabilidades no processo de inclusão. A ausência dessa compreensão configura um obstáculo à implementação de práticas inclusivas capazes de promover a aprendizagem com qualidade e equidade.

Com vistas à identificação de outros obstáculos à inclusão escolar dos estudantes com NEE na instituição, abriu-se espaço para que os participantes registrassem observações sobre aspectos não contemplados no questionário. A seção seguinte analisa esses registros.

3.5.5 Respostas à questão aberta

Nesta seção, analisa-se os resultados registrados pelos participantes em relação aos itens não contemplados no questionário. A análise parte das percepções dos sujeitos por meio de respostas abertas. Para sistematizar os dados, elaborou-se o Quadro 9, contendo os registros na íntegra.

Os registros indicam que os professores do Ensino Fundamental I percebem a escola como inclusiva e acolhedora para estudantes com NEE, mas apontam a ausência de organização da gestão escolar na orientação aos professores de apoio e no acompanhamento dos estudantes do AEE. Os participantes destacam a importância de envolver todos os profissionais e setores da escola para viabilizar a efetivação da inclusão.

As respostas corroboram os documentos analisados, que revelam lacunas nos planejamentos pedagógicos realizados por áreas específicas do currículo. Os livros de registro de módulos indicam incompatibilidades de horários entre os professores regentes, de apoio e de AEE, dificultando a construção conjunta dos planejamentos e a efetivação da inclusão dos estudantes com NEE.

Quadro 9 – Registros sobre os itens não abordados no questionário

Etapa	Registros
Ensino Fundamental I	“É uma escola inclusiva, pois recebemos muitos estudantes NEE, todos respeitam e ajudam no que for preciso. No entanto, não vejo uma organização por parte da gestão em orientar os professores de Apoio alinhando as demandas, atividades e promovendo projetos de inclusão”.
	“A escola tem muitos estudantes de AEE, mas não está acompanhando o número crescente deles, juntamente com capacitações e trabalho em equipe”.
	“Faltou citar a responsabilidade, dever e comprometimento dos outros profissionais da escola, visto que a inclusão TEM que acontecer de forma efetiva em todos os setores da escola”.
Ensino Fundamental II	“Uma participação efetiva e afetiva de todos os atores envolvidos na construção do desenvolvimento mental, emocional, social etc. Infelizmente, os suportes para esses indivíduos ficam na responsabilidade de poucos educadores. Não vejo uma inclusão, realmente”.
	“Uma participação efetiva e afetiva de todos os atores envolvidos na construção do desenvolvimento mental, emocional, social etc. Infelizmente, os suportes para esses indivíduos ficam na responsabilidade de poucos educadores. Não vejo uma inclusão, realmente feita. Poucos professores têm a curiosidade de saber qual é a necessidade desse estudante, bem como os outros profissionais que atuam na escola. Penso que existe mais exclusão do que inclusão”.
	“Agradeço por poder ter participado dessa pesquisa tão bem elaborada e necessária para que um dia as escolas possam acordar que todos somos responsáveis pela escola”.
	“A inclusão, seja ela do que for, deve ser feita de forma responsável, fundamentada e com afetividade”.
	“Há uma grande urgência em adaptar melhores condições de acessibilidade e engajamento entre equipe gestora, parte docente e interdisciplinar”.
Ensino Fundamental II/Ensino Médio	Sem registros.
Ensino Médio/EJA	“A interação dos estudantes com os NEE ajuda no desenvolvimento de suas habilidades”.
	“Deveria haver um diálogo mais interativo entre o professor regente, Professor de Apoio e especialistas para que o trabalho com os estudantes com necessidades especiais tenha acesso a um processo ensino-aprendizagem mais eficaz”.
	“Deveria haver mais cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes com NEE”.
	“[...] sinto que algumas das minhas respostas não revelam de fato o cenário que vivenciamos. Minha percepção geral é que a equipe de AAE da SRM e professores de apoio possuem um trabalho consolidado, organizado e muito afetivo, no entanto há uma dificuldade em ampliar esse trabalho para toda comunidade escolar, como reuniões específicas. Eu mesmo sinto que me envolvo menos do que deveria. Espero que esta participação possa contribuir nas reflexões e proposições de seu trabalho!”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os PDIs analisados apontam que os professores de apoio realizam grande parte do trabalho de forma individualizada, evidenciando a ausência de colaboração institucional, o que impacta diretamente a inclusão escolar.

No Ensino Fundamental II, os participantes destacam a necessidade de participação efetiva e afetiva de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, abrangendo o desenvolvimento mental, emocional e social dos estudantes. Ressaltam que poucos educadores assumem a responsabilidade pelos suportes necessários e evidenciam a falta de curiosidade em compreender as necessidades dos estudantes, sugerindo que pode haver mais exclusão do que inclusão. Os registros também apontam para a urgência em melhorar condições de acessibilidade e o engajamento entre equipe gestora e profissionais. A limitada participação nos processos de formação inicial e continuada, a escassez de diálogo e a dificuldade de apropriação das políticas públicas em educação especial impactam diretamente as ações e diretrizes pedagógicas implementadas na sala de aula (Lima; Santos, 2020, p. 64):

No entanto, os profissionais que atuam no ensino comum apresentam, ainda, desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Portanto, a carência de debates sobre políticas públicas e a participação limitada em formação continuada refletem-se em práticas individuais, comprometendo a efetivação de estratégias colaborativas de inclusão escolar.

Para atuar de forma efetiva no processo de inclusão sob perspectiva da cultura colaborativa, a escola precisa ampliar espaços de diálogo, fortalecer a construção coletiva dos planejamentos e incentivar a participação ativa dos docentes e demais profissionais em processos de formativos. Tais ações promovem inclusão escolar mais efetiva e equitativa, garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Silva (2010) destaca que:

A formação continuada dos educadores deve se constituir em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes construídos. O espaço de diálogo pode propiciar a construção coletiva, o compartilhar de conhecimentos, estratégias e metodologias, a construção de saberes, bem como a construção de

um projeto pedagógico coletivo e comprometido com a inclusão escolar (Silva, 2010, p. 84).

A ausência de participação em capacitações oferecidas pela SEE resulta em práticas escolares individualizadas e descontextualizadas, favorecendo a exclusão. Cabe à gestão escolar divulgar oportunidades formativas e incentivar a participação ativa, aprimorando práticas pedagógicas e fortalecendo o compromisso com a inclusão escolar.

Sob este aspecto, destaca-se que a formação inicial e continuada é imprescindível a todos os docentes para a realização de seu trabalho e para a efetivação da inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa, uma vez que “a formação de professores permeia toda a discussão sobre a inclusão do aluno” (Hudson, 2020, p. 82). Nesse sentido, a autora também ressalta a importância da formação continuada para o fortalecimento da atuação colaborativa entre os docentes:

É importante que os professores que se enquadram em uma formação generalista, nesse caso a maioria dos regentes de turma, recebam e busquem uma formação continuada para que reconheçam as necessidades educacionais dos alunos, consigam flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas do conhecimento, avaliando de forma contínua a eficácia do processo educacional e atuando colaborativamente com outros profissionais (Hudson, 2020, p. 82).

Assim, torna-se fundamental que os docentes participem ativamente dos processos de desenvolvimento profissional promovidos pela SEE, considerando que os cursos de capacitação e aperfeiçoamento contribuem para a constante evolução de suas práticas pedagógicas. Tais iniciativas oferecem oportunidades efetivas de aprimoramento profissional e favorecem a consolidação de uma prática docente colaborativa e inclusiva.

No Ensino Médio/EJA, os participantes destacam a importância da interação entre estudantes com NEE para o desenvolvimento de suas habilidades. Ressaltam a necessidade de diálogo mais interativo entre professores regentes, de apoio e especialistas, promovendo cooperação no processo de aprendizagem. Reconhecem o trabalho consolidado e afetuoso da equipe de AEE, mas enfatizam a importância de expandi-lo à comunidade escolar e de refletir sobre a própria participação no processo.

As percepções evidenciam ausência de trabalho coletivo colaborativo, dificultando a implementação da inclusão escolar e resultando em práticas

individualizadas. A falta de planejamentos coletivos e reuniões coordenadas pela gestão, bem como a ausência de diálogo com famílias, afetam negativamente o ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE, comprometendo seu direito à educação com qualidade e equidade.

Com base nos dados coletados, a análise contextualiza o processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE na Escola Estadual Conexões do Saber, contemplando informações gerais, políticas públicas, planejamento escolar, elaboração do PDI e atribuições delineadas na Resolução SEE nº 4.256/2020 para atendimento aos estudantes com NEE.

3.5.6 Síntese dos dados apresentados na pesquisa de campo

Esta seção realiza uma síntese dos dados coletados na Escola Estadual Conexões do Saber, com o objetivo de verificar a percepção dos professores regentes, professores de apoio, equipe de AEE e supervisão pedagógica em relação ao processo de inclusão escolar dos estudantes com NEE.

A análise dos dados indica que os atores educacionais da instituição não compreendem nem implementam integralmente a política pública que rege a educação inclusiva em Minas Gerais. Essa lacuna compromete o processo de inclusão escolar, gerando ruptura com as diretrizes estabelecidas na legislação que organiza a educação especial na rede estadual.

Verifica-se divergências entre os participantes quanto às reuniões escolares destinadas à discussão das políticas públicas sobre atendimento a estudantes com NEE. Apenas metade dos respondentes relata participação nesses encontros, evidenciando falhas na interlocução entre os atores educacionais e fragilizando a gestão escolar.

A análise documental aponta que a instituição enfrenta desafios na implementação da política pública de educação especial em Minas Gerais. Os dados representados nos Gráficos 2 a 12 indicam que os professores, em todas as etapas do ensino, divergem ou afirmam que as discussões sobre políticas públicas de inclusão escolar, em níveis federal e estadual, não são aplicadas. Essa situação caracteriza um problema institucional, pois a legislação não é integralmente cumprida, prejudicando o direito dos estudantes a uma educação de qualidade.

Os registros escolares evidenciam incompatibilidade de horários durante os períodos de planejamento, dificultando a articulação e elaboração de planos de ação para estudantes com NEE entre professores regentes, de apoio e de AEE.

Com relação aos dados apresentados nos Gráficos 13 a 21, os participantes confirmam a ausência de discussão sobre os documentos que norteiam a elaboração curricular da instituição, como a BNCC e o CRMG. Alguns participantes indicam que essas discussões não possuem relevância para o planejamento destinado aos estudantes com NEE, o que configura como uma contradição, uma vez que esses documentos orientam a elaboração dos planos educacionais para este público.

Em relação ao PDI, a análise documental revela ausência de articulação entre professores regentes, de apoio, AEE e supervisão pedagógica na sua construção. A interpretação dos gráficos da seção 3 confirma que os docentes e a supervisão pedagógica apresentam lacunas de compreensão sobre a aplicabilidade da Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece as diretrizes para a educação especial em Minas Gerais. O artigo 13, §1º, da referida resolução determina: “o PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o EEB o profissional responsável por articular e garantir a sua construção” (Minas Gerais, 2020a, p. 4).

Dessa forma, observa-se incongruência na elaboração do PAI dos estudantes com NEE na Escola Estadual Conexões do Saber, comprometendo a eficácia do processo de inclusão escolar.

As declarações dos participantes sobre as responsabilidades delineadas na Resolução SEE nº 4.256/2020 indicam que os atores educacionais não se apropriaram plenamente das determinações legais, resultando em fragilidades na implementação da política pública inclusão escolar.

Com base na análise da pesquisa, a instituição enfrenta obstáculos significativos no tocante à compreensão e execução das políticas públicas de inclusão escolar. Essas dificuldades se evidenciam na elaboração coletiva dos planejamentos pedagógicos, na construção colaborativa do PDI, nas limitações participativas em processos de formação continuada e na definição clara das responsabilidades e atribuições funcionais que orientam o atendimento aos estudantes com NEE.

Para avançar na implementação de práticas inclusivas sob uma perspectiva colaborativa e promover uma inclusão escolar mais efetiva, a seção seguinte

apresenta a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), visando superar os obstáculos identificados ao longo da pesquisa.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): DIRETRIZES COLABORATIVAS PARA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A ELABORAÇÃO DOS PDIs NA ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER

As inquietações iniciais que fundamentam esta pesquisa motivaram a realização de um estudo que evidenciou fragilidades institucionais no processo de planejamento escolar e na elaboração dos PDIs sob a perspectiva da educação inclusiva. Com base nesse diagnóstico, identificou-se a necessidade de elaborar um PAE voltado à construção de práticas pedagógicas e organizacionais, capazes de promover mudanças efetivas no contexto escolar investigado.

Para subsidiar a elaboração do PAE, inicialmente apresenta-se um panorama histórico sobre os processos de inclusão escolar, pautado nos principais documentos normativos internacionais, nacionais e estaduais. Em seguida, descreve-se a Escola Estadual Conexões do Saber, abordando aspectos centrais do processo de inclusão escolar, perfil dos estudantes atendidos, funções e atuação da SRM e o papel do professor de apoio como mediador do processo inclusivo. Apresenta-se, ainda, a dinâmica do planejamento escolar e sua articulação com práticas inclusivas, enfatizando a elaboração dos PDIs como instrumento essencial para a inclusão escolar. Conclui-se com uma síntese da trajetória da inclusão na escola, destacando avanços, desafios e perspectivas.

Posteriormente, realiza-se um aprofundamento nos referenciais teóricos que fundamentaram a problematização da pesquisa, destacando a relevância do planejamento pedagógico e da elaboração dos PDIs sob a ótica do ensino colaborativo, articulado à formação continuada como estratégia para fortalecer a inclusão escolar de estudantes público da educação especial. Discute-se, portanto, o ensino colaborativo, o planejamento pedagógico na perspectiva colaborativa e os processos de formação continuada.

A análise dos dados obtidos nos questionários revela que os atores educacionais da Escola Estadual Conexões do Saber enfrentam dificuldades na compreensão das políticas públicas de inclusão escolar, impactando diretamente sua implementação. Identificam-se falhas na interlocução entre os profissionais durante reuniões sobre políticas públicas de inclusão escolar, bem como incompatibilidade nos horários destinados ao planejamento, dificultando a articulação e elaboração dos planos de ação para estudantes da educação especial. Observa-se ausência de

discussões sobre os documentos normativos da instituição, como a BNCC e o CRMG. Além disso, tanto professores quanto supervisão pedagógica apresentam lacunas na compreensão da resolução que estabelece as diretrizes para a educação especial em Minas Gerais, o que gera incongruências na elaboração dos PDIs.

Dessa forma, o capítulo apresenta propostas de ações voltadas ao fortalecimento do processo de inclusão escolar sob uma perspectiva colaborativa, com ênfase no desenvolvimento de uma cultura inclusiva que supere obstáculos à plena participação de todos os estudantes. As ações propostas buscam promover práticas pedagógicas pautadas na qualidade e na equidade.

O objetivo do PAE consiste em desenvolver um processo pedagógico, coletivo e colaborativo, orientando planejamentos pedagógicos e elaboração dos PDI dos estudantes público da educação especial. Parte-se do pressuposto de que, por meio do diálogo e da corresponsabilidade articulada entre docentes e demais membros da equipe escolar, aliado ao incentivo aos processos formativos, é possível consolidar um processo inclusivo comprometido com qualidade e equidade.

O ensino colaborativo revela-se uma ferramenta estratégica para favorecer a inclusão escolar. Torna-se necessário romper com paradigmas de homogeneidade nos processos de aprendizagem e unilateralidade nas ações pedagógicas, fortalecendo práticas integradas e alinhadas aos princípios da equidade e corresponsabilidade. Ressalta-se, assim, o comprometimento e a responsabilidade de toda a equipe escolar para que o ensino colaborativo se concretize, conforme aponta Rabelo (2012, p. 66): “A educação que se pretende inclusiva, com a contribuição do ensino colaborativo, depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais”.

Alinhada às inquietações que fundamentaram esta dissertação e à análise dos dados da pesquisa, a instituição apresenta fragilidades no processo de inclusão escolar, associadas à ausência de práticas pedagógicas colaborativas e à construção unilateral dos PDIs. Essas limitações se evidenciam nos momentos de elaboração dos planejamentos pedagógicos e construção dos PDIs, conforme indicado pela análise documental e pelos questionários aplicados à equipe escolar.

O PAE propõe implementar um fluxo cíclico de planejamento pedagógico e elaboração de PDIs na perspectiva colaborativa, por meio de intervenções pedagógicas que devem ser monitoradas e avaliadas para garantir a efetividade do processo de inclusão escolar.

4.1 ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

A efetivação do processo de inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa exige a ruptura com modelos homogeneizantes e demanda engajamento coletivo na construção de um espaço que valorize a diversidade. Para concretizar esse processo, torna-se necessário ressignificar a cultura inclusiva, superando práticas unilaterais na elaboração dos planejamentos pedagógicos e na construção dos PDIs.

Com base em uma abordagem metodológica centrada em práticas colaborativas, é possível desenvolver ações pedagógicas coletivas, fundamentadas no diálogo e no trabalho articulado entre os diferentes atores educacionais, que assumem corresponsabilidade pelas ações. Essa construção coletiva contribui para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade como elemento essencial do processo educativo.

Com o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Conexões do Saber, bem como da análise documental, o PAE será estruturado em dois eixos: Planejamentos Colaborativos e Construção Coletiva dos PDIs. Considerando que essas ações se concretizam em processos formativos continuados, foram definidas as seguintes propostas de ação, a serem executadas de forma sequencial:

- Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe gestora.
- Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar.
- Realização de rodas de conversa como estratégias formativas para fortalecer a corresponsabilidade no ensino colaborativo.
- Organização de grupo de estudos para consolidar vínculos e práticas colaborativas na elaboração dos planejamentos e dos PDIs.
- Reformulação do PPP com base na perspectiva do ensino colaborativo.
- Elaboração de propostas de ações para o ano de 2027.
- Avaliação e monitoramento contínuos das ações propostas.

O Quadro 10 apresenta a sistematização do cronograma de execução dessas etapas.

Quadro 10 – Cronograma do PAE

(continua)

Ação	Etapas da ação	Data
Apresentação da pesquisa e do cronograma do PAE para a equipe gestora	Reunião com a equipe gestora da Escola Estadual Conexões do Saber, realizada na sala da direção.	Fevereiro de 2026
Apresentação da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar	Início do trabalho formativo, por meio de reunião com a equipe de funcionários e comunidade escolar, para alinhamento das diretrizes do PAE. O encontro ocorrerá na quadra da escola, durante a reunião de Módulo II.	Março de 2026
Rodas de conversa: estratégias formativas para o fortalecimento da corresponsabilidade no ensino colaborativo	Primeira roda de conversa dividida em dois momentos: (i) debate sobre os desafios e avanços da inclusão na escola e a importância do trabalho colaborativo nos planejamentos curriculares; (ii) discussão sobre a construção coletiva dos PDIs dos estudantes público da educação especial.	Abril de 2026
Formação da equipe de articulação pedagógica e estudos permanentes	Criação da equipe responsável por mediar a elaboração dos planejamentos colaborativos e a construção coletiva dos PDIs, com base nas reflexões das rodas de conversa.	Maio de 2026
Rodas de conversa: encontros formativos para debater o ensino colaborativo	Segundo encontro da roda de conversa para aprofundar o debate sobre o ensino colaborativo.	Junho de 2026
Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDIs	Segundo encontro da equipe de articulação pedagógica para dar continuidade aos alinhamentos e monitoramentos na elaboração dos planejamentos pedagógicos e PDIs.	Agosto de 2026
Rodas de conversa: encontros formativos para debater o ensino colaborativo	Terceiro encontro para ampliar as reflexões sobre as ações em andamento.	Setembro de 2026
Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDIs	Terceiro encontro da equipe de articulação pedagógica para dar continuidade à construção coletiva dos planejamentos pedagógicos e dos PDIs.	Setembro de 2026
Reformulação do PPP a partir da perspectiva colaborativa	Reunião com a comunidade escolar para a reformulação do PPP, orientada pela perspectiva colaborativa da inclusão escolar.	Outubro de 2026

Quadro 10 – Cronograma do PAE

(conclusão)

Ação	Etapas da ação	Data
Avaliação e monitoramento das ações propostas	Acompanhamento sistemático dos planejamentos pedagógicos e PDIs.	Março à Outubro de 2026
	Quarto encontro da equipe de articulação pedagógica para apresentação do parecer sobre as ações desenvolvidas ao longo do ano escolar.	Novembro de 2026
	Encerramento das rodas de conversa, com debate e reflexão sobre as ações executadas.	Dezembro de 2026
	Encontro para elaboração das propostas de planejamento inclusivo colaborativo para 2027.	Dezembro de 2026

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante das barreiras identificadas no processo de inclusão escolar, o PAE foi elaborado com base na metodologia 5W2H, de modo a estruturar e organizar as ações necessárias à inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa. Essa ferramenta de planejamento operacional organiza estratégias em etapas executáveis por meio das questões: *What* (o quê?), *Why* (por quê?), *Where* (onde?), *When* (quando?), *Who* (por quem?), *How* (como?) e *How much* (qual é o custo?). Segundo Behr, Moro e Estabel (2008), o método contribui para melhorar a segregação de tarefas e possibilita uma visão gerencial dos processos em desenvolvimento.

Por meio dessa ferramenta, o PAE busca superar as dificuldades que comprometem o processo de inclusão escolar na Escola Estadual Conexões do Saber, rompendo com práticas individualizadas e ações pedagógicas unilaterais que limitam a elaboração coletiva dos planejamentos pedagógicos e dos PDIs.

Nesse sentido, a implementação das ações inicia-se com a reunião junto à equipe gestora para apresentação da pesquisa e do PAE. Tal iniciativa é fundamental para sensibilizar e engajar a gestão escolar na consolidação de práticas colaborativas, considerando as fragilidades observadas no processo de inclusão escolar.

4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe de gestão escolar

Considerando as fragilidades identificadas no processo de inclusão escolar da instituição, torna-se imprescindível sensibilizar e mobilizar a equipe gestora para consolidar práticas colaborativas na elaboração dos planejamentos pedagógicos e na construção dos PDIs.

A etapa inicial prevê a realização de uma reunião com a equipe gestora para apresentar a análise dos resultados da pesquisa desenvolvida na escola e as propostas do PAE. O objetivo é alinhar estratégias e ações às evidências diagnosticadas, promovendo a sensibilização e mobilização da equipe para garantir a efetivação das ações e estimular a adesão dos demais atores educacionais envolvidos no processo de escolarização.

O Quadro 11 descreve as ações propostas para a apresentação da pesquisa à equipe gestora, utilizando a ferramenta 5W2H.

Quadro 11 – Apresentação da pesquisa à equipe gestora

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Apresentação da pesquisa e do cronograma de execução das ações previstas no PAE.
Why (Por quê?)	Para que as ações do PAE se concretizem, é fundamental a sensibilização e mobilização da equipe gestora.
Where (Onde?)	Reunião na sala da direção ou em local reservado indicado pela gestão.
When (Quando)	O PAE deve ser executado no decorrer do ano letivo de 2026.
Who (Por quem?)	Participação da pesquisadora e da equipe gestora, composta por um diretor e três vice-diretores.
How (Como?)	Apresentação digital.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a duas horas de trabalho dos gestores e da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A reunião terá duração de até duas horas e contemplará a apresentação dos resultados da pesquisa, seguida das propostas do PAE. O encontro será iniciado com a sensibilização da equipe gestora quanto às dificuldades enfrentadas pela instituição para consolidar o processo de inclusão escolar, destacando a importância do

comprometimento da gestão no engajamento de ações colaborativas. Em seguida, será apresentado o cronograma estabelecido no Quadro 10, fundamentado nas ações previstas pelo PAE.

A escolha do ano de 2026 decorre da necessidade de iniciar a ação no começo do ano letivo e de acompanhá-la em sua totalidade. Nesse sentido, a reunião com a gestão escolar poderia ser realizada em fevereiro de 2026, momento em que se inicia o calendário escolar.

Para a apresentação, serão utilizados slides que sistematizam os dados da pesquisa, com destaque para: a ausência de apropriação das legislações sobre educação especial; a escassez de discussões sobre documentos orientadores do planejamento pedagógico, como BNCC e CRMG; a falta de debate sobre a elaboração dos PDIs e da responsabilidade coletiva em seu preenchimento; as lacunas nos processos formativos; e as fragilidades nas avaliações e conselhos de classe relativos à educação especial. Posteriormente, serão apresentados as propostas e o cronograma de ações do PAE.

Após a exposição, será promovido um espaço de diálogo e reflexão com a equipe gestora, visando à socialização das diretrizes do PAE e ao alinhamento do cronograma previamente definido. As ações propostas decorrem de diagnóstico institucional que evidenciou as principais dificuldades no processo de inclusão escolar da Escola Estadual Conexões do Saber e se fundamentam em práticas orientadas pela perspectiva colaborativa. Espera-se que essas ações fortaleçam a corresponsabilidade na elaboração e execução das práticas pedagógicas, contribuindo para a efetivação de um ensino inclusivo, equitativo e de qualidade.

A pesquisadora se colocará à disposição para aprofundar as reflexões e discutir estratégias com a equipe gestora. A reunião ocorrerá em horário escolar, com previsão máxima de duas horas, com as despesas correspondentes ao tempo de trabalho dos profissionais envolvidos.

Em um segundo momento, após a finalização da reunião com os gestores, será realizada a apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe pedagógica, aos docentes e à comunidade escolar. Essas etapas serão detalhadas na próxima seção.

4.1.2 Apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma do PAE à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar

A inclusão na perspectiva da cultura colaborativa pressupõe corresponsabilidade entre todos os atores educacionais envolvidos no desenvolvimento integral dos estudantes. Torna-se, portanto, determinante que a equipe pedagógica, os docentes e a comunidade escolar (família, estudantes e moradores do bairro) compreendam a relevância de romper com paradigmas da unilateralidade nas ações pedagógicas e reconheçam a importância da articulação na construção coletiva dos processos educativos.

A segunda ação do PAE envolve a apresentação dos resultados da pesquisa e do cronograma, em caráter formativo, com o propósito de fomentar reflexão crítica sobre as práticas docentes, reestruturar ações pedagógicas e alinhar essas ações às diretrizes das políticas públicas de inclusão escolar.

O Quadro 12 apresenta a descrição das ações planejadas para a apresentação da pesquisa à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar, utilizando a ferramenta 5W2H.

Quadro 12 – Apresentação da pesquisa à equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Realização de reunião para apresentação da pesquisa diagnóstica e do cronograma do PAE.
Why (Por quê?)	Mobilização e alinhamento da equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar quanto às ações propostas.
Where (Onde?)	Quadra da escola, por comportar maior número de participantes.
When (Quando)	Implementar a ação no início do ano letivo de 2026, em consonância com o cronograma do plano.
Who (Por quem?)	A reunião contará com a participação da pesquisadora, da equipe gestora, da equipe pedagógica, dos docentes e da comunidade escolar.
How (Como?)	Apresentar a análise dos dados da pesquisa de campo, bem como as propostas e o cronograma das ações do PAE.
How much (Qual é o custo?)	Custos correspondente a um dia de trabalho dos profissionais da escola envolvidos (gestores, professores e supervisores).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A reunião tem como finalidade promover alinhamento entre a equipe pedagógica, docentes e comunidade escolar quanto às intenções que orientam o plano, estabelecendo de forma compartilhada o cronograma de implementação das etapas previstas. Inicialmente, a pesquisa esclarecerá a relevância do tema e os entraves ao processo de inclusão escolar identificados na Escola Estadual Conexões do Saber para estudantes público da educação especial.

É imprescindível sensibilizar os participantes quanto à relevância do trabalho pedagógico colaborativo, promovendo reflexão crítica sobre a corresponsabilidade nas práticas docentes, a reestruturação das ações pedagógicas e o alinhamento com as políticas públicas de inclusão escolar.

Considerando os diferentes sujeitos educativos (professores, equipe pedagógica e família) como corresponsáveis pela execução das ações pedagógicas, a articulação e consolidação de práticas colaborativas tornam-se elementos centrais do PAE.

A reunião ocorrerá na quadra da escola, garantindo espaço adequado para todos os participantes, promovendo maior adesão e engajamento. Por se tratar de ação formativa, a reunião será realizada no Módulo II¹⁵, período previsto no calendário escolar para atividades pedagógicas coletivas, atendendo às diretrizes do PPP da instituição.

A apresentação será realizada por meios digitais, com slides e utilização dos equipamentos de áudio da escola, garantindo participação efetiva de todos. Ao término da reunião, a pesquisadora disponibilizar-se-á para aprofundar discussões, reflexões e contribuições, qualificando coletivamente as estratégias previstas no PAE.

Ao final da reunião, será feito convite aos participantes para integrarem as rodas de conversa, destinadas a debater o ensino sob a perspectiva colaborativa. As rodas contemplarão representatividade de todos os grupos de sujeitos educativos, garantindo a participação de professores, equipe pedagógica e comunidade escolar no processo de desenvolvimento dos estudantes da Escola Estadual Conexões do Saber.

¹⁵ As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, denominadas Módulo II, são de cumprimento obrigatório pelos docentes e devem ser planejadas pela direção escolar em conjunto com os EEB, conforme previsto no Ofício Circular GS nº 2.633/2016. Essas reuniões destinam-se ao desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos e institucionais, de modo a atender às diretrizes do PPP (Minas Gerais, 2016a, p. 2).

Na seção seguinte, detalhar-se-á o procedimento das rodas de conversa e os objetivos a serem atingidos com as ações propostas.

4.1.3 Rodas de conversa: estratégias formativas para o fortalecimento da corresponsabilidade no ensino colaborativo

O processo de inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa exige a ruptura com práticas pedagógicas unilaterais, ainda recorrentes nos sistemas de ensino regular que atendem estudantes público da educação especial. Para efetivar essa mudança, é primordial que as instituições de ensino se abram à transformação de seus cenários estruturais e organizacionais, garantindo, por meio da corresponsabilidade e do diálogo, o alinhamento às diretrizes das políticas públicas de educação inclusiva.

Nesse contexto, recorre-se às rodas de conversa, que promovem diálogo entre os diferentes agentes educacionais responsáveis pelo processo de inclusão escolar, com o objetivo de investigar suas percepções mediante provocações temáticas fundamentadas nos resultados da pesquisa de evidências. Moura e Lima (2015, p. 101) definem:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

As rodas de conversa permitem que os discursos se formem a partir das particularidades de cada grupo, constituindo instrumento de análise e compreensão baseado na fala, escuta ativa e reflexão sobre as diferentes realidades vivenciadas pelos atores educacionais. Assim, esse procedimento utiliza escuta ativa, ponderação e reflexão entre os sujeitos para aprofundar a compreensão das percepções e comportamentos do grupo alvo.

Os tópicos centrais das rodas de conversa relacionam-se à efetivação da proposta de inclusão escolar sob perspectiva colaborativa, enfatizando sua relevância

para elaboração colaborativa dos planejamentos pedagógicos e a construção coletiva dos PDIs dos estudantes público da educação especial.

Considerando o caráter coletivo e multifacetado do desenvolvimento escolar, as rodas de conversa reúnem é um processo coletivo e multifacetado, onde todos atuam de forma integrada e representantes da comunidade escolar, gestores, funcionários, supervisão pedagógica, docentes e a pesquisadora. Os tópicos abordados são complexos e essenciais para a inclusão escolar colaborativa, demandando apropriação profunda por parte dos participantes e momentos de diálogo e reflexão bem estruturados.

Propõe-se que os encontros ocorram na Escola Estadual Conexões do Saber, durante as reuniões de Módulo II, realizadas mensalmente. O Quadro 13 apresenta o roteiro de orientação das rodas de conversa.

Apresenta-se de forma detalhada, cada uma das ações delineadas para os encontros das rodas de conversa, considerando que esse momento formativo se configura como imprescindível para que a inclusão sob a perspectiva da cultura colaborativa se efetive na Escola Estadual Conexões do Saber com qualidade e equidade.

Após sensibilizar os agentes educacionais por meio da apresentação da pesquisa à equipe pedagógica, aos docentes e à comunidade escolar, será realizado o convite para compor as rodas de conversa. Ressalta-se que essa atividade está inserida na carga horária prevista para as ações formativas das reuniões do Módulo II, destinadas aos profissionais da escola.

Em um primeiro momento, os EEB serão responsáveis pela elaboração dos convites, pela organização do espaço e pelo registro das discussões. A pesquisadora fará a abertura do encontro e conduzirá a dinâmica “Teia de Conexões”, cujo objetivo é sensibilizar os participantes quanto à corresponsabilidade e à colaboração mútua, evidenciando a importância de cada sujeito na efetivação das ações propostas. Inspirada na proposta do Instituto Cultiva (2023) e adaptada ao contexto escolar, a dinâmica busca fortalecer a corresponsabilidade e promover um ambiente colaborativo e reflexivo.

Quadro 13 – Roteiro das rodas de conversa

Encontro	Ações
1° Encontro (abril de 2026)	▪ Convidar os sujeitos participantes e organizar o espaço. ▪ Realizar acolhimento com a dinâmica <i>“Teia de Conexões”</i>. ▪ Lançar a pergunta norteadora inicial: <i>“Na rotina da Escola Estadual Conexões do Saber, quais avanços vocês percebem e quais mudanças consideram necessárias quando o assunto é inclusão escolar para os estudantes público da educação especial?”</i>. ▪ Apresentar e discutir a PNEEPEI e a Resolução SEE nº 4.256/2020. ▪ Apresentar a proposta de ensino colaborativo na perspectiva colaborativa. ▪ Promover momento de reflexão coletiva. ▪ Criar o mural das dúvidas.
2° Encontro (junho de 2026)	▪ Convidar os sujeitos participantes e organizar o espaço. ▪ Retomar os principais pontos debatidos no encontro anterior. ▪ Apresentar os elementos para a elaboração coletiva dos planejamentos. ▪ Explicar os elementos constitutivos dos PDIs. ▪ Lançar a pergunta norteadora: <i>“Como podemos construir um PDI e implementar um planejamento pedagógico que seja adaptado à realidade de cada educando, considerando suas potencialidades mediante a corresponsabilidade entre família, professores e comunidade na Escola Estadual Conexões do Saber?”</i>.
3° Encontro (setembro de 2026)	▪ Convidar os sujeitos participantes e organizar o espaço. ▪ Retomar os principais pontos debatidos nos encontros anteriores. ▪ Lançar a pergunta norteadora: <i>“Mediante os momentos de reflexão e aprendizagem construídos coletivamente, quais ação podemos assumir para consolidar a elaboração colaborativa dos planejamentos pedagógicos e a construção dos PDIs por meio da corresponsabilidade no processo de inclusão colaborativa na Escola Estadual Conexões do Saber?”</i>. ▪ Registrar as ações assumidas no encontro. ▪ Realizar a avaliação das rodas de conversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A atividade com duração prevista de 20 minutos, organiza os participantes em círculo. Um voluntário inicia segurando a ponta de um novelo de barbante, apresenta-se brevemente e compartilha uma experiência ou desafio relacionado à inclusão escolar. Em seguida, lança o novelo para outro colega que ainda não participou. Ao final, forma-se uma rede de fios entrelaçados que simboliza as interconexões do

grupo. Posteriormente, promove-se um diálogo sobre os pontos positivos e os desafios observados durante a atividade¹⁶.

Encerrada a dinâmica, propõe-se um momento de reflexão coletiva sobre a importância da articulação entre todos os agentes educacionais no processo de inclusão escolar. Em seguida, lança-se a pergunta norteadora: *"Na rotina da Escola Estadual Conexões do Saber, quais avanços vocês percebem e quais mudanças consideram necessárias quando o assunto é inclusão escolar para os estudantes público da educação especial?"*. Por meio da escuta ativa, busca-se refletir sobre as experiências compartilhadas, fortalecendo a corresponsabilidade no processo de inclusão escolar colaborativa.

Na sequência, será realizado um estudo dirigido com discussão e reflexão sobre a PNEEPEI e a Resolução SEE nº 4.256/2020, que orientam a educação inclusiva em Minas Gerais. Nesse cenário, é essencial analisar como a instituição escolar se apropria das políticas em seu contexto de prática, considerando as possibilidades, limitações e formas de concretização no cotidiano. Os sujeitos da escola atuam como protagonistas no processo de execução da política pública, pois reinterpretem e reconfiguram as diretrizes oficiais de acordo com a cultura e a realidade local. Nesse sentido, Sousa (2018, p. 193) afirma que os profissionais da escola "não são meros implementadores da política educacional, ao contrário, eles atuam, reinterpretem, reconfiguram essas políticas de forma mais ou menos criativa; o contexto é que define o processo de atuação".

Para elucidar a proposta de ensino na perspectiva colaborativa, será realizada uma apresentação em slides, com o objetivo de destacar suas principais características. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), três fatores são determinantes para o êxito do coensino:

- Participação voluntária dos profissionais: o ensino colaborativo deve ser compreendido como uma oportunidade de crescimento profissional, estimulando a adesão espontânea dos docentes. Essa experiência foi observada no segundo semestre de 2011, quando profissionais da educação especial, ao participarem de um curso de formação, propuseram a prática do coensino aos professores da sala comum.

¹⁶ Adaptado de Instituto Cultiva (2023).

- Disponibilidade de tempo para o planejamento: é fundamental que a estrutura escolar moments específicos para o planejamento conjunto. Em algumas situações, esse tempo foi encontrado nos intervalos entre aulas ou em períodos destinados a atividades práticas dos alunos. Em outros casos, não houve planejamento prévio, iniciando-se diretamente com o apoio em sala de aula, o que evidencia tanto a existência de estratégias possíveis dentro da rotina escolar quanto a necessidade de mudanças estruturais para garantir um planejamento sistematizado, alinhado ao currículo e às atividades inclusivas.
- Formação específica para os profissionais: uma formação pautada nos pressupostos da colaboração impacta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido. As discussões de casos concretos e as reflexões sobre a prática pedagógica favorecem avanços significativos na atuação e no olhar crítico dos professores em relação à inclusão escolar (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 148).

Esse momento formativo busca fomentar o diálogo entre os sujeitos envolvidos e ampliar a concepção coletiva sobre o processo de inclusão escolar. O objetivo é alinhar práticas pedagógicas pela via da corresponsabilidade, fortalecendo os vínculos entre os atores educacionais e consolidando uma cultura colaborativa de inclusão escolar.

Após a apresentação e o diálogo, propõe-se a elaboração de um “mural das dúvidas”, que permitirá aos participantes registrar questionamentos e reflexões. Para esse fim, será utilizada uma ficha (Figura 3), entregue a cada participante. As dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora ou pelos demais sujeitos presentes, de modo a valorizar o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Na segunda reunião, iniciar-se-á com a retomada dos principais pontos discutidos no encontro anterior. Considerando que os participantes já terão refletido sobre as legislações que regem a educação especial e sobre a proposta de ensino colaborativo, o debate será direcionado à apresentação dos principais elementos constitutivos dos planejamentos pedagógicos nessa perspectiva. Para ilustrar esse momento, será utilizado o Quadro 14, elaborado por Capellini e Zerbato (2019), que explicita os papéis e responsabilidades do professor regente e do professor especializado no trabalho colaborativo. Esse quadro evidencia a partilha de responsabilidades e a elaboração coletiva de planejamentos pedagógicos como

estratégias essenciais para assegurar um ensino com qualidade e equidade a todos os estudantes.

Figura 3 – Ficha do mural das dúvidas

MURAL DAS  DÚVIDAS	
Dúvidas sobre legislações	
Dúvidas sobre a inclusão na E. E. Conexões do Saber	Dúvidas sobre trabalho colaborativo
Dúvidas sobre outros temas abordados nas rodas de conversa	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quadro 14 – Papéis e responsabilidades no ensino colaborativo

Professor do ensino comum	Professor especialista	Ambos os professores
Apresenta currículo geral da turma	Desenvolve adaptações, recursos e estratégias	Avalia e ajusta currículo para promover desenvolvimento pleno
Planeja atividades e aulas gerais	Planeja objetivos individuais e estratégias diferenciadas	Avalia e revisa atividades/estratégias conforme necessário
Incorpora adaptações no currículo escolar	Prescreve adaptações para estudantes e discute orientações	Discute possibilidades para acesso ao aprendizado de todos
Prepara turma para coensino e esclarece papéis	Apresenta-se à turma e esclarece seu papel	Apresenta e discute papéis profissionais na escola inclusiva
Constrói combinados da sala com estudantes	Conhece e realiza combinados	Garante consistência na aplicação dos combinados
Avalia progresso acadêmico e individual da turma	Avalia progresso individual do estudante PAEE	Dialogo com famílias e outros profissionais para promover aprendizagem efetiva

Fonte: Capellini e Zerbato (2019).

É fundamental que os docentes compreendam com clareza suas atribuições no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que a corresponsabilidade entre os profissionais e o engajamento coletivo constituem fatores determinantes para assegurar a todos os estudantes o direito a uma aprendizagem que valorize suas potencialidades e promova seu desenvolvimento. Nesse sentido, Carrasco e Campos (2024, p. 101) destacam:

[...] a prática do Ensino Colaborativo pode ser efetivada por meio da progressiva construção de uma parceria pedagógica entre os professores. Isso envolve a colaboração no planejamento, desenvolvimento e avaliação conjunto das atividades que compõem o Ensino Colaborativo, abrangendo aspectos como a criação do Plano Educacional Individualizado (PEI), a seleção dos conteúdos a serem integrados ao currículo, as adaptações curriculares permitidas, a distribuição de tarefas e responsabilidades, as estratégias de avaliação, a partilha de experiências em sala de aula e os procedimentos de organização nesse mesmo ambiente.

Após os momentos destinados aos estudos, ao diálogo e à reflexão com os sujeitos participantes, ocorrerá um segundo momento, voltado à apresentação da proposta de construção coletiva dos PDIs. Esse documento, obrigatório e

determinante no processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial, é regulamentado pela Resolução SEE nº 4.256/2020. Nessa etapa, torna-se imprescindível sensibilizar os participantes sobre a importância de sua participação na elaboração do PDI, considerando que ele requer o envolvimento de todos os atores responsáveis pelo processo de escolarização, cabendo ao EEB a articulação e a garantia de sua efetiva construção (Minas Gerais, 2020a).

Nesta fase, utilizar-se-á a estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) proposta pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, conforme apresentada no anexo da Resolução SEE nº 4.256/2020¹⁷. Esse momento tem caráter de apropriação do documento, pois é essencial conhecer os estudantes, seus contextos familiares e seus percursos escolares para identificar aspectos do desenvolvimento pedagógico e social. A partir desse diagnóstico, torna-se possível delinear estratégias metodológicas, objetivos e recursos adequados para o pleno desenvolvimento da aprendizagem. Assim, o estudo coletivo da estrutura do PDI configura-se como ação determinante, visto que cada agente educacional tem responsabilidades na construção do documento. Nesse sentido, Coelho (2013, p. 146) afirma que “a construção de Planos Educacionais Individualizados de cada estudante com NEE articulada aos projetos curriculares da escola constitui um bom exemplo de uma experiência alinhada a uma filosofia inclusiva”.

Com o objetivo de fomentar o debate e ampliar a reflexão crítica sobre os planejamentos colaborativos e a construção coletiva dos PDIs, propõe-se a seguinte pergunta norteadora: *“Como construir um PDI e implementar um planejamento pedagógico adaptado à realidade de cada educando, considerando suas potencialidades e limitações, mediante a corresponsabilidade entre família, professores e comunidade na Escola Estadual Conexões do Saber?”*.

Será disponibilizado espaço para o debate e o registro das ideias apresentadas, insumos que servirão de base para o estabelecimento das propostas pedagógicas inclusivas e colaborativas a serem incorporadas ao PPP da Escola Estadual Conexões do Saber.

A finalização das rodas de conversa, prevista para setembro, seguirá inicialmente o roteiro dos encontros anteriores, com o convite aos sujeitos

¹⁷ O documento pode ser consultado por meio do seguinte link:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>.

participantes e a organização do espaço. O encontro terá início com a retomada dos principais pontos debatidos nos dois últimos encontros, em formato de linha do tempo sequencial, destacando os tópicos centrais. Em seguida, será apresentada a pergunta norteadora: *“Mediante os momentos de reflexão e aprendizagem construídos coletivamente, quais ações podemos assumir para consolidar a elaboração colaborativa dos planejamentos pedagógicos e a construção coletiva dos PDIs de forma corresponsável, no processo de inclusão na Escola Estadual Conexões do Saber?”*.

O encerramento das rodas de conversa ocorrerá com o registro das ações pactuadas, reforçando a importância das deliberações coletivas, que consolidam os principais pontos discutidos e aprofundados durante as reuniões. Essas ações configuram-se como elementos essenciais para a qualificação continuada dos profissionais, contribuindo para o ensino colaborativo, a elaboração de planejamentos pedagógicos inclusivos e a construção e acompanhamento do PDI dos estudantes público da educação especial de modo articulado e sistemático. Ao final, os participantes serão convidados a responder a uma pesquisa avaliativa sobre o processo.

Como previsto no PAE, as rodas de conversa têm caráter formativo e buscam fomentar o debate e a reflexão crítica acerca dos temas relacionados ao planejamento colaborativo e à construção coletiva dos PDIs. Essa proposta está organizada por meio da ferramenta 5W2H, conforme sintetizado no Quadro 15.

As rodas de conversa têm como finalidade a construção de um instrumento de análise e compreensão das diferentes realidades escolares por meio da escuta atenta, do diálogo e da reflexão crítica. Cabe ressaltar que o ensino na perspectiva colaborativa se apresenta como uma possibilidade concreta de efetivar a escolarização e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial. A análise dos dados desta pesquisa evidenciou que, na Escola Estadual Conexões do Saber, há lacunas na elaboração coletiva de planejamentos pedagógicos voltados a esse público, pois as práticas pedagógicas ainda ocorrem de forma unilateral, sem momentos sistematizados de construção conjunta.

Quadro 15 – Rodas de conversa: planejamentos colaborativos e construção coletiva dos PDIs na perspectiva de ensino colaborativo para a inclusão escolar

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Rodas de conversa.
Why (Por quê?)	Promover diálogo, escuta ativa, ponderação e reflexão entre os diferentes sujeitos.
Where (Onde?)	Sala de aula da escola, por se tratar de um espaço que acomoda adequadamente os participantes.
When (Quando)	Reuniões de Módulo II, nos meses de abril, junho e setembro, intercaladas ao grupo de estudos propostos no PAE.
Who (Por quem?)	Representantes dos docentes, funcionários, comunidade escolar, gestores, supervisão pedagógica, com mediação da pesquisadora.
How (Como?)	Encontros dialógicos, com dinâmicas e atividades relacionadas aos temas abordados.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a um dia de trabalho dos professores e supervisores. Os materiais (pincéis, quadro, datashow e dispositivos de áudio e vídeo) já estão disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A metodologia das rodas de conversa, ao se fundamentar em relações horizontais, possibilitará compreender em profundidade as percepções sobre a elaboração dos planejamentos pedagógicos colaborativos e a construção coletiva dos PDIs. Como desdobramento do primeiro encontro, os regentes, supervisores e gestores, juntamente com dois representantes dos funcionários e da comunidade escolar, serão convidados a compor um grupo de estudos voltado à formação continuada, denominado “equipe de articulação pedagógica”. As ações desse grupo serão detalhadas na próxima seção.

4.1.4 Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDIs

A criação de um grupo de estudos voltado à formação continuada objetiva aprofundar a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer a construção coletiva de saberes que sustentem o planejamento colaborativo e a elaboração dos PDIs. Essa iniciativa surge a partir dos diálogos e reflexões em profundidade promovidos nas rodas de conversa. A formação da equipe de articulação

pedagógica e suas ações estruturam-se segundo a ferramenta 5W2H, descritas no Quadro 16.

Quadro 16 – Grupo de estudos: encontros formativos para a construção colaborativa dos planejamentos e PDIs

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Grupo de estudos.
Why (Por quê?)	A criação do grupo de estudos é fundamental para garantir a continuidade, o aprofundamento e a efetivação das propostas reflexivas discutidas durante as rodas de conversa.
Where (Onde?)	Os encontros ocorrerão em uma sala de aula da escola, por se tratar de um espaço que acomoda adequadamente todos os sujeitos participantes.
When (Quando)	Os encontros serão realizados nos momentos destinados ao cumprimento da carga horária das atividades extraclasse ¹⁸ , nos meses de maio, agosto e setembro.
Who (Por quem?)	A atividade contará com representantes dos funcionários, comunidade escolar, docentes, supervisão pedagógica e gestores, sob a mediação da pesquisadora.
How (Como?)	Os encontros ocorrerão por meio de estudo e debate reflexivo e aprofundado, contemplando os temas: ensino colaborativo, planejamento coletivo e construção conjunta dos PDIs.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a um dia de trabalho dos profissionais envolvidos (gestores, professores e supervisores), além do uso dos materiais já disponíveis na escola (quadro, pincel, datashow e dispositivos de som).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A iniciativa de criação do grupo de estudos busca consolidar, na Escola Estadual Conexões do Saber, um espaço permanente de aprofundamento teórico e prático sobre a inclusão escolar na perspectiva colaborativa. A corresponsabilidade entre os agentes educacionais fortalece o intercâmbio de saberes e subsidia a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, em

¹⁸ A Resolução SEE nº 4.968/2024 estabelece as diretrizes gerais para o cumprimento, pelos Professores de Educação Básica (PEB), da carga horária destinada às atividades extraclasse nas escolas estaduais, em consonância com as normas da SEE/MG. O artigo 1º determina que essa carga horária corresponde a um terço da jornada de trabalho do professor, conforme previsto no Decreto Estadual nº 46.125/2013. Consideram-se atividades extraclasse aquelas voltadas a estudos, planejamento, avaliação, formação continuada, reuniões e demais atribuições específicas inerentes ao cargo docente, que não configurem exercício da docência, mas contribuam para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2024).

consonância com Mantoan (2015, p. 82), ao enfatizar que a inclusão escolar somente se efetiva quando se torna parte integrante da cultura da escola e do fazer pedagógico coletivo:

Daí a necessidade de se formar grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações problema com parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola – e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo como este é oferecido aos alunos (Mantoan, 2015, p. 82).

Assim, busca-se a consolidação permanente de um espaço de aprofundamento teórico e prático, que promova o intercâmbio de experiências e subsidie a construção de práticas pedagógicas colaborativas no contexto da inclusão escolar. Nesse sentido, o grupo denominado equipe de articulação pedagógica será responsável por mediar a elaboração dos planejamentos e a construção dos PDIs de forma colaborativa. É fundamental que os participantes possam aprofundar sua compreensão sobre os fundamentos teóricos e práticos do ensino colaborativo, de modo a adequar suas ações ao cotidiano escolar, fortalecendo a corresponsabilidade e a cultura de inclusão na instituição.

Com o intuito de tornar mais visíveis as atividades previstas, apresenta-se o Quadro 17, que sintetiza os objetivos e ações de cada encontro do grupo de estudos.

Seguindo o roteiro dos encontros da equipe de articulação pedagógica, o primeiro momento tem como premissa aprofundar a compreensão dos referenciais teóricos e práticos do ensino colaborativo, de modo a favorecer o engajamento e a reflexão dos sujeitos participantes, visando à adaptação dessa abordagem ao cotidiano da Escola Estadual Conexões do Saber. Nesse sentido, recorrem-se aos referenciais que fundamentam o ensino na perspectiva colaborativa, os planejamentos e a construção dos PDIs, como Capelinni e Zerbato (2019), Borges (2020), Hudson e Borges (2020), Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), Lima (2023), Pletsch (2024), Borges, Camargo e Valle (2024), entre outros.

Quadro 17 – Roteiro do grupo de estudos

Encontro	Objetivo	Ações
1° Encontro (maio de 2026)	Compreender os fundamentos teóricos e práticos do ensino colaborativo e refletir sobre sua aplicação na realidade da escola.	Estudo dirigido dos referenciais sobre ensino colaborativo; análise dos protocolos de coensino e corresponsabilidade; reflexão crítica sobre a aplicabilidade no cotidiano da Escola Estadual Conexões do Saber.
2° Encontro (agosto de 2026)	Promover a discussão e o compartilhamento de estratégias e ações para a elaboração coletiva dos planejamentos pedagógicos e PDIs, utilizando o DUA.	Revisão crítica e análise de modelos anonimizados de planejamentos e PDIs; elaboração de diretrizes colaborativas fundamentadas nos princípios do DUA.
3° Encontro (setembro de 2026)	Realizar o monitoramento sistemático do processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial.	Elaboração de relatórios individuais contendo registros das observações sobre progressos e dificuldades dos estudantes público da educação especial matriculados na instituição.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Propõe-se que, por meio de estudo dirigido, diálogo e reflexões em profundidade, a equipe sistematize os elementos essenciais do ensino colaborativo para delinear as ações e definir as diretrizes que irão compor os planejamentos pedagógicos, fortalecendo as práticas inclusivas no cotidiano da Escola Estadual Conexões do Saber.

No segundo encontro, a equipe de articulação pedagógica já terá se apropriado dos documentos norteadores para a elaboração dos planejamentos e dos elementos constitutivos dos PDIs, debatidos previamente nas rodas de conversa. A partir desse repertório, propõe-se um debate para a criação de estratégias para a construção coletiva dos planejamentos pedagógicos e PDIs a partir do cotidiano da instituição.

Nesse momento, será apresentada a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreendido como “uma estrutura estratégica na variabilidade dos alunos na sala de aula” (Hallaran, 2024, p. 117). Na mesma direção, Vilaronga e Mendes (2014, p. 31) destacam que: “O DUA é uma ferramenta teórica para embasamento do planejamento, elaboração e implementação de práticas que visam à acessibilidade ao conhecimento por todos os estudantes”.

A escolha pela apresentação da DUA fundamenta-se na necessidade de colaboração entre professor regente e professor especialista, pois somente mediante essa articulação é possível planejar e implementar práticas diversificadas, que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p. 31):

Para se pensar na variedade de práticas e estratégias embasadas no DUA é necessário o trabalho em colaboração de professores do ensino comum e de professores especializados, para que juntos, cada qual com seus conhecimentos, possam planejar uma variedade de atividades, recursos e estratégias, para atender à diversidade na sala de aula, respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e possibilitar a participação de todos.

Nessa perspectiva, os planejamentos pedagógicos coletivos e os PDIs devem ser flexíveis e propor diferentes caminhos para a aprendizagem, assegurando equidade e qualidade na educação ofertada.

Para facilitar a compreensão, o Quadro 18 apresenta os três princípios fundamentais do DUA.

Quadro 18 – Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

Princípios	Descrição
Engajamento	Diferentes meios para estimular o interesse e a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem.
Representação	Múltiplos meios para apresentação do conhecimento (textos digitais, músicas, recursos tecnológicos, audiovisuais, mapas conceituais, materiais concretos etc.).
Ação e expressão	Diversas possibilidades de expressão para que os estudantes possam demonstrar seus conhecimentos (oralidade, escrita, imagens, gráficos, tabelas, música, construção de materiais etc.).

Fonte: Adaptado de Capellini e Zerbato (2019).

O trabalho com o DUA também se aplica à elaboração dos PDIs, uma vez que reconhece as diferenças nos modos de aprender e valoriza os diversos tempos de aprendizagem. Para Hallaran (2024, p. 143):

O DUA fornece orientação essencial para educadores no sentido de identificar e eliminar as barreiras à aprendizagem ao abordar, de forma proativa, as necessidades dos alunos. O DUA codifica como se envolvem na aprendizagem os alunos e como o conteúdo é representado e os alunos expressam a sua aprendizagem. Os PEIs

baseados no DUA codificam métodos e apoios especialmente concebidos, deixando claro quais apoios são necessários para que os alunos com deficiência tenham acesso e façam progressos significativos no currículo geral. À medida que os professores praticam o DUA e reconhecem padrões na variabilidade dos alunos, expandem os seus repertórios de ensino e aumentam a sua capacidade de alcançar todos os alunos.

Dessa forma, propõe-se que os integrantes da equipe de articulação pedagógica se dividam em grupos e reelaborem planejamentos e PDIs a partir das estratégias do ensino colaborativo e os princípios do DUA. Para tanto, devem orientar-se pelas seguintes perguntas:

- Quais dificuldades esse estudante encontra no currículo comum?
- Quais adaptações e flexibilizações podem ser elaboradas para atender suas especificidades?
- Quais ações devem ser assumidas por toda a equipe escolar?

As propostas resultantes serão registradas em um mural coletivo, que servirá como base para discussões posteriores e poderá subsidiar um modelo institucional de planejamento inclusivo.

A etapa final dos encontros consistirá na elaboração de um modelo de relatório de monitoramento da aprendizagem dos estudantes público da educação especial, fundamentado nos princípios do DUA e nas práticas colaborativas. Esse documento deverá contemplar:

- Identificação do estudante;
- potencialidades e avanços observados;
- dificuldades e barreiras identificadas;
- estratégias, flexibilizações e adaptações implementadas;
- necessidade de revisão e atualização do PDI.

O relatório, construído coletivamente, visa ampliar as práticas colaborativas, fortalecer o acompanhamento dos estudantes e assegurar a efetividade da aprendizagem com equidade.

Por fim, considerando as fragilidades identificadas nos processos de planejamento e a relevância dos conhecimentos construídos coletivamente, propõe-se a reformulação do PPP da escola sob a perspectiva do ensino colaborativo, tema que será detalhado na próxima seção.

4.1.5 Reformulação do PPP a partir da perspectiva do ensino colaborativo

Para consolidar a proposta de ensino inclusivo colaborativo, é necessário romper com paradigmas de unilateralidade nos processos de planejamento pedagógico e construção dos PDIs. Para efetivar essas mudanças, a escola deve promover e institucionalizar uma cultura colaborativa. Nesse contexto, o PPP como documento norteador das ações educativas, precisa ser reestruturado para incorporar a organização do trabalho pedagógico sob a perspectiva colaborativa, conforme destacam Garcia e Queiroz (2009, p. 119):

[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstróem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

As análises documentais realizadas nesta pesquisa evidenciaram fragilidades no PPP relacionadas à inclusão escolar dos estudantes público da educação especial. O documento atual estabelece que os PDIs devem ser elaborados apenas ao final dos semestres, comprometendo o monitoramento e a reestruturação para atender à pluralidade e às individualidades dos estudantes. Além disso, observou-se a presença de práticas unilaterais na elaboração de relatórios e portfólios, delegados exclusivamente ao professor especialista, rompendo com a corresponsabilidade entre agentes educacionais.

Dessa forma, a reestruturação coletiva do PPP torna-se imprescindível, assegurando que identidade, características e relações sejam construídas de forma colaborativa por todos os agentes da instituição. Após a apresentação da pesquisa, realização das rodas de conversa e dos grupos de estudo, a próxima ação do PAE propõe a reformulação do PPP a partir do ensino colaborativo, estruturada segundo a ferramenta 5W2H, descrita no Quadro 19.

A ação visa promover práticas pedagógicas colaborativas na Escola Estadual Conexões do Saber, fundamentadas nos resultados da pesquisa, que evidenciaram fragilidades no processo de inclusão escolar. A proposta apoia-se na perspectiva do ensino colaborativo, debatida nas rodas de conversa e grupos de estudo com todos os agentes educacionais responsáveis pelo processo educativo.

Quadro 19 – Reformulação do PPP a partir da perspectiva do ensino colaborativo

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Reformulação e reestruturação coletiva do PPP, incorporando princípios do ensino colaborativo e da inclusão escolar.
Why (Por quê?)	A reformulação se justifica pela necessidade de implementar novas diretrizes propostas pelo PAE, visando consolidar uma concepção de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar.
Where (Onde?)	A reunião será realizada na quadra da escola, espaço adequado para acomodar todos os profissionais e representantes da comunidade escolar.
When (Quando)	Os encontros ocorrerão durante a carga horária das reuniões do Módulo II no mês de outubro.
Who (Por quem?)	Participarão todos os grupos de funcionários da escola, representantes da comunidade escolar e a pesquisadora.
How (Como?)	Por meio de reflexão coletiva, a reestruturação do PPP buscará incluir novas diretrizes e ações projetadas, promovendo a corresponsabilidade entre os agentes educacionais na elaboração dos planejamentos pedagógicos e na construção dos PDIs.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a um dia de trabalho dos profissionais envolvidos (gestores, supervisores, docentes e demais funcionários), utilizando materiais de mídia e som disponíveis na escola (televisão, datashow e equipamentos de áudio).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Objetiva-se, assim, consolidar a corresponsabilidade na elaboração dos planejamentos pedagógicos e dos PDIs, fortalecendo a construção de uma cultura inclusiva na Escola Estadual Conexões do Saber, considerando que o PPP é o documento orientador das diretrizes pedagógicas e expressa a identidade da escola, tornando sua reformulação necessária.

O projeto pedagógico da escola, como referência para a definição da prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, funcionando como recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para tanto, considera-se: a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às diferenças individuais; a identificação das NEE para justificar a priorização de recursos e meios adequados à educação desses alunos; a adoção de currículos abertos e diversificados, em substituição a concepções uniformes e homogeneizadoras; a flexibilidade na organização e funcionamento da

escola para atender à demanda diversificada dos estudantes; e a inclusão de professores especializados, serviços de apoio e outros recursos não convencionais que favoreçam o processo educacional (Brasil, 2003, p. 33).

Na reunião destinada à reformulação e reestruturação do PPP, os atores educacionais presentes debaterão e construirão coletivamente o documento, a partir da compilação das principais metas e estratégias apontadas nas rodas de conversa e grupos de estudo, incorporando princípios e diretrizes do ensino colaborativo como base para consolidar uma cultura institucional inclusiva e corresponsável.

Para essa reformulação, é essencial que o documento valorize o trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar, pautado na corresponsabilidade, como estratégia de fortalecimento do processo de inclusão escolar. Assim, as diretrizes delineadas devem se traduzir em ações que garantam a elaboração coletiva dos planejamentos pedagógicos, por meio da interlocução entre docentes regentes, especialistas e professores do AEE.

É relevante que o PPP registre também a construção, o monitoramento e a reestruturação coletiva dos PDIs, coordenados pela supervisão pedagógica, com a colaboração da família, gestores e docentes, com base em observações sistemáticas e escuta ativa de todos os envolvidos. Além disso, o documento deve prever a manutenção de processos formativos, como as rodas de conversa e grupos de estudo, de forma dialógica, a análise dos estudantes, incorporando a estratégia do DUA para flexibilização curricular e ampliação das formas de aprendizagem, fortalecendo práticas pedagógicas mais equitativas.

Portanto, a reformulação e reestruturação do PPP, baseada nos princípios inclusivos do ensino colaborativo, requer não apenas mudanças estruturais, mas também a sensibilização e o comprometimento de todos os agentes educacionais, garantindo representatividade, participação democrática e reconhecimento da diversidade como valor central na educação e na instituição.

Dessa forma, é imprescindível que o PPP seja elaborado democraticamente, possibilitando acesso a todos os envolvidos no processo educacional, e que seja constantemente atualizado, mantendo coerência com as necessidades dos estudantes da Escola Estadual Conexões do Saber. Para assegurar que as ações e diretrizes estabelecidas estejam alinhadas à proposta de inclusão na perspectiva do ensino colaborativo, o processo deve ser contínuo e sujeito a reavaliações. O grupo formado pelas rodas de conversa e pelos grupos de estudo deve reunir-se

periodicamente para identificar quais ações terão continuidade e quais precisam ser aprimoradas ou reelaboradas. Essa prática contribui para que o processo de inclusão escolar se efetive com qualidade na instituição. As ações previstas para este encontro são detalhadas na seção seguinte.

4.1.6 Elaboração das propostas de inclusão a partir da perspectiva do ensino colaborativo para o ano de 2027

A consolidação de uma proposta de ensino inclusivo colaborativo pressupõe a execução de ações de forma cíclica e contínua, garantindo que as diretrizes e estratégias estabelecidas possam ser avaliadas e realinhadas, assegurando a continuidade e a efetividade das propostas para o ano de 2027. O encontro terá como objetivo identificar prioridades, definir diretrizes e propor ações concretas que fortaleçam o planejamento colaborativo e a construção coletivas dos PDIs, garantindo a permanência desse processo na instituição. Dessa forma, busca-se assegurar a todos os estudantes o direito a uma aprendizagem de qualidade e equidade, alinhada às perspectivas do ensino inclusivo colaborativo.

A proposta de encontro para a elaboração das ações de continuidade do ensino inclusivo na perspectiva colaborativa para o ano seguinte foi organizada por meio da ferramenta 5W2H e encontra-se descrita no Quadro 20.

O encontro, previsto para o encerramento das atividades em dezembro, visa promover um momento de reflexão e análise crítica, delineando ações e diretrizes a serem mantidas, aprimoradas ou reestruturadas para 2027. Essa definição subsidiará a elaboração colaborativa dos planejamentos pedagógicos e a construção coletiva dos PDIs, considerando seu alinhamento às perspectivas do processo de inclusão escolar colaborativa, com foco no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

É fundamental que as ações propostas no PAE sejam submetidas a um processo contínuo de avaliação e monitoramento, garantindo coerência com as diretrizes traçadas para efetivar a inclusão escolar colaborativa. As revisões periódicas e o monitoramento das ações, previstos neste PAE, serão detalhados na seção seguinte.

Quadro 20 – Encontro para elaboração das propostas de inclusão na perspectiva do ensino colaborativo para o ano de 2027

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Reunião para refletir e delinear as ações e diretrizes propostas para elaboração dos planejamentos e construção dos PDIs a serem mantidas ou reestruturadas para o ano de 2027.
Why (Por quê?)	Para consolidar uma proposta de ensino inclusivo colaborativo, é essencial assegurar a continuidade das ações propostas, definindo as diretrizes que nortearão o processo inclusivo em 2027.
Where (Onde?)	A reunião ocorrerá em uma sala da Escola Estadual Conexões do Saber.
When (Quando)	Os encontros acontecerão nos momentos destinados ao cumprimento da carga horária das reuniões de Módulo II, no mês de dezembro.
Who (Por quem?)	Pesquisadora e integrantes das rodas de conversa e grupos de estudo.
How (Como?)	Por meio de reflexão coletiva, será debatida a elaboração das ações e diretrizes projetadas para garantir a continuidade e efetividade do processo de inclusão escolar na perspectiva do ensino colaborativo para todos os estudantes da escola.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a um dia de trabalho dos profissionais envolvidos (pesquisadora, gestores, docentes e supervisão pedagógica) e utilização de materiais de mídia e som disponíveis na escola (televisão, datashow e equipamentos de áudio).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.7 Avaliação e monitoramento das ações propostas

O objetivo é que as ações previstas no PAE promovam transformações concretas nas práticas de planejamento pedagógico e na construção dos PDIs, impulsionando a inclusão educacional colaborativa e a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas na Escola Estadual Conexões do Saber.

Um representante de cada grupo participante das rodas de conversa e grupos de estudo será designado para monitorar a implementação das ações e registrar os resultados ao longo do desenvolvimento do PAE. Cada intervenção será avaliada por meio de instrumentos que analisam sua efetividade e a percepção dos participantes em relação aos planejamentos pedagógicos e à construção dos PDIs. A avaliação e

monitoramento do PAE estão estruturados na ferramenta 5W2H e descritos no Quadro 21.

Quadro 21 – Avaliação e monitoramento do PAE

Perguntas	Ações propositivas
What (O quê?)	Avaliação da eficácia das ações propostas no PAE
Why (Por quê?)	Acompanhar, compreender e aprimorar as ações coletivas entre os atores educacionais, promovendo uma cultura colaborativa que favoreça a elaboração dos planejamentos e construção dos PDIs.
Where (Onde?)	Nos espaços destinados à execução do PAE.
When (Quando)	Entre os meses de fevereiro e dezembro, durante a aplicação do PAE.
Who (Por quem?)	Pesquisadora e participantes das rodas de conversa e grupos de estudo.
How (Como?)	Por meio da criação de um grupo de profissionais que acompanhe a execução das ações.
How much (Qual é o custo?)	Despesas correspondentes a um dia de trabalho dos profissionais envolvidos, incluindo materiais para xerox e impressora disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A avaliação permitirá uma análise reflexiva dos resultados decorrentes do acompanhamento contínuo dos processos de planejamento e construção dos PDIs. A equipe de avaliação, composta pela supervisão pedagógica e representantes de cada grupo participante das rodas de conversa e grupos de estudo, terá como atribuições observar a execução das ações e verificar sua conformidade com as diretrizes estabelecidas, identificando potencialidades e desafios observados no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao final de cada semestre, o grupo elaborará um relatório com as observações e reflexões, que subsidiará ajustes e reestruturações necessárias.

Como um dos pilares do ensino inclusivo na perspectiva colaborativa é a corresponsabilidade entre os agentes educacionais, será aplicado um questionário avaliativo em cada etapa do PAE para mensurar a compreensão dos participantes e orientar eventuais ajustes nas estratégias adotadas, promovendo maior eficácia na execução das ações e consolidação de práticas pedagógicas colaborativas.

Para garantir a representatividade, o grupo de avaliação será composto por um representante de cada ator educacional envolvido nas rodas de conversa e grupos de estudo, totalizando oito participantes. Por meio de encontros formativos, reuniões e elaboração de relatórios pedagógicos, os dados obtidos serão discutidos coletivamente, subsidiando a revisão das práticas de planejamento e construção dos PDIs. Após a execução das ações, a equipe aplicará uma pesquisa para coletar opiniões e reflexões sobre as ações realizadas.

Por se tratar de uma pesquisa de opinião, a opção metodológica recaiu sobre o uso de questionários estruturados na escala Likert. Serão aplicados três questionários compostos por cinco perguntas e três questionários com sete perguntas, utilizando-se uma escala de concordância e discordância ao final de cada ação proposta no PAE. Torna-se relevante sensibilizar os participantes para a importância de responderem aos instrumentos, uma vez que a mensuração dos dados, realizada pela pesquisadora, norteará os ajustes e encaminhamentos necessários à implementação do PAE.

De acordo com o cronograma estabelecido, a primeira etapa consiste na apresentação dos resultados da pesquisa, bem como da estrutura e do cronograma do PAE à equipe gestora, ação prevista para fevereiro de 2026. Para esse momento, será aplicado o questionário descrito no Quadro 22, que tem como objetivo avaliar a compreensão e a opinião dos gestores escolares.

O questionário busca sensibilizar a equipe gestora sobre a importância do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar, suprimindo as lacunas identificadas na pesquisa, além de avaliar a compreensão em relação às diretrizes e estratégias do PAE, cuja execução está programada para iniciar em março de 2026.

A segunda etapa do PAE corresponde à apresentação da pesquisa aos demais atores educacionais – docentes, funcionários e comunidade escolar. Nesse contexto, o Quadro 23 avalia a compreensão e a opinião desses grupos.

Quadro 22 – Avaliação da apresentação dos resultados da pesquisa e PAE à equipe gestora

Afirmações	1	2	3	4	5
1- A apresentação da pesquisa e do PAE foi clara quanto aos objetivos e proposições.					
2- A apresentação favoreceu a compreensão das evidências da pesquisa e demonstrou que o PAE está alinhado às necessidades identificadas na escola.					
3- A pesquisadora esclareceu de forma consistente a relevância do ensino colaborativo para a instituição.					
4- A equipe gestora sente-se confiante para apoiar o desenvolvimento do PAE.					
5- A adoção do ensino colaborativo pode potencializar o processo de inclusão escolar na instituição.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concorde; 5 – Não se aplica.

Quadro 23 – Avaliação da apresentação dos resultados da pesquisa e PAE à comunidade escolar

Afirmações	1	2	3	4	5
1- A apresentação da pesquisa contribuiu para compreender as mudanças pretendidas pela escola a fim de potencializar a inclusão escolar.					
2- Consegui compreender a concepção de inclusão sob a perspectiva colaborativa.					
3- A pesquisadora apresentou as informações de forma clara e acessível.					
4- Compreendi que a escola pretende organizar a elaboração dos planejamentos e PDIs de forma coletiva e colaborativa, contemplando todos os estudantes.					
5- A proposta apresentada me sensibilizou a contribuir na construção das mudanças e despertou interesse em participar de futuras ações em prol de uma educação inclusiva.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concorde; 5 – Não se aplica.

A aplicação do questionário ao final da apresentação à comunidade escolar, prevista para o mês de março, tem como propósito coletar percepções e avaliar a clareza em relação à pesquisa e às propostas do PAE. Essa ação busca sensibilizar os participantes quanto à corresponsabilidade entre escola e família para a efetivação do processo de inclusão escolar colaborativa. Nesse sentido, é essencial que compreendam as propostas, a fim de que, de forma coletiva, seja possível ajustar e fortalecer a consolidação de uma cultura colaborativa de inclusão na Escola Estadual Conexões do Saber.

Dando prosseguimento, a terceira ação proposta no PAE consiste na realização de rodas de conversa, cujo objetivo é promover diálogos aprofundados entre os agentes educacionais, estimulando debates críticos e reflexivos sobre os processos de planejamento colaborativo e de construção coletiva dos PDIs. Para avaliar os encontros formativos, o Quadro 24 apresenta oito afirmações que serão submetidas aos participantes das rodas de conversa, previstas para serem concluídas em dezembro de 2026.

Quadro 24 – Avaliação das rodas de conversa

Afirmações	1	2	3	4	5
1- Os momentos de reflexão inicial possibilitaram compartilhar percepções reais sobre os avanços e desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Conexões do Saber.					
2- As discussões das legislações da educação especial ampliaram a compreensão sobre o tema.					
3- As discussões foram claras e facilitaram a identificação dos deveres institucionais relacionados à inclusão escolar.					
4- A apresentação dos elementos constitutivos dos planejamentos e PDIs foi compreensível.					
5- A reflexão sobre corresponsabilidade deixou-me mais preparado(a) para participar da elaboração desses documentos pedagógicos.					
6- Os encontros promoveram aprendizagens sobre o trabalho colaborativo.					
7- O estudo sobre o DUA impactou minha prática profissional ou visão sobre a inclusão.					
8- As rodas de conversa constituíram espaços efetivos de escuta, reflexão, participação ativa e construção conjunta do conhecimento.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concordo; 5 – Não se aplica.

A avaliação aplicada ao final dos encontros das rodas de conversa tem como finalidade identificar o nível de compreensão e o engajamento dos participantes em relação ao ensino colaborativo, considerando a elaboração coletiva dos planejamentos e a construção dos PDIs. É fundamental que os participantes sejam motivados a integrar o momento avaliativo, de modo a ampliar a compreensão sobre a corresponsabilidade e o compromisso necessários à efetivação das ações e avaliação dos processos propostos no PAE.

Na sequência das ações do PAE, propõe-se a realização de um grupo de estudos com a finalidade de mediar a elaboração dos planejamentos e a construção dos PDIs de forma colaborativa. A avaliação dos encontros do grupo, apresentada no Quadro 25, será aplicada ao final das atividades, previstas para serem concluídas em dezembro de 2026.

Quadro 25 – Avaliação do grupo de estudos

Afirmações	1	2	3	4	5
1- Compreendi os fundamentos do ensino colaborativo e da corresponsabilidade.					
2- As reflexões ajudaram a visualizar formas de aplicar o ensino colaborativo, deixando-me mais seguro(a) para colaborar na elaboração dos planejamentos e PDIs.					
3- As atividades favoreceram a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e a aplicação de estratégias de DUA.					
4- Os encontros incentivaram o engajamento docente na construção coletiva dos planejamentos e PDIs.					
5- Reconheci a importância do registro individual dos progressos e desafios enfrentados pelos estudantes.					
6- Sinto-me preparado(a) para realizar observações sistemáticas da aprendizagem dos estudantes da educação especial.					
7- Os grupos de estudos contribuíram para minha formação em ensino colaborativo e práticas inclusivas, e a elaboração dos relatórios consolidou conhecimentos sobre avaliação.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concordo; 5 – Não se aplica.

A aplicação do questionário tem como objetivo identificar a compreensão dos participantes em relação aos fundamentos teóricos e práticos do ensino colaborativo, com ênfase na utilização do DUA como estratégia de ensino e no acompanhamento

e alinhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo na corresponsabilidade pela inclusão escolar.

No âmbito do monitoramento e da avaliação, busca-se verificar o entendimento dos agentes educacionais em relação à reelaboração e reestruturação do PPP da Escola Estadual Conexões do Saber. A avaliação, apresentada no Quadro 26, está prevista para ser aplicada em setembro de 2026.

Quadro 26 – Avaliação da reformulação do PPP

Afirmações	1	2	3	4	5
1- Compreendi a importância de reformular o PPP para alinhá-lo ao ensino colaborativo na inclusão escolar.					
2- Ficou claro quais ações e princípios serão incorporados ao PPP para fortalecer a corresponsabilidade entre os agentes educacionais.					
3- A reformulação do PPP potencializou o processo de inclusão escolar dos estudantes público da educação especial.					
4- As rodas de conversa contribuíram para minha compreensão sobre como o novo PPP abordará a construção dos planejamentos e PDIs.					
5- Os grupos de estudos contribuíram para minha compreensão sobre como o novo PPP abordará a construção dos planejamentos e PDIs.					
6- Os momentos de reflexão coletiva foram importantes para orientar a reformulação do PPP.					
7- A reformulação do PPP pode contribuir para a Escola Estadual Conexões do Saber se torne mais inclusiva.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concordo; 5 – Não se aplica.

A aplicação da avaliação tem como objetivo identificar a compreensão dos agentes educacionais em relação à relevância da construção coletiva e da reformulação do PPP da Escola Estadual Conexões do Saber para a incorporação de práticas colaborativas no processo de inclusão escolar.

Na etapa final do processo de monitoramento e avaliação das propostas do PAE, busca-se verificar a percepção dos atores educacionais sobre as ações e diretrizes que devem ser mantidas, aprimoradas ou reestruturadas para o ano de 2027. A avaliação, apresentada no Quadro 27, será aplicada em dezembro de 2026.

Quadro 27 – Avaliação das propostas para o ano de 2027

Afirmações	1	2	3	4	5
1- As propostas discutidas estão alinhadas à manutenção da inclusão escolar na perspectiva colaborativa.					
2- Ficou claro quais ações deverão ser mantidas e quais necessitam reformulação.					
3- As ações propostas têm potencial para sustentar a inclusão escolar na perspectiva colaborativa.					
4- As propostas contemplam a diversidade e as especificidade de todos os estudantes.					
5- Sinto-me capacitado(a), motivado(a) e comprometido(a) a dar continuidade ao processo de inclusão colaborativa em 2027.					

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Legenda: 1 – Discordo; 2 – Mais discordo que concordo; 3 – Mais concordo que discordo; 4 – Concordo; 5 – Não se aplica.

A aplicação da avaliação tem como propósito mensurar o impacto das ações e diretrizes estabelecidas, assegurando a continuidade da proposta de inclusão escolar na perspectiva colaborativa. Esse processo busca subsidiar a elaboração dos planejamentos e a construção coletiva dos PDIs na instituição. As ações definidas nas reuniões possibilitam ajustes e aprimoramentos necessários para fortalecer e qualificar os processos de inclusão escolar destinados a todos os discentes.

Após a conclusão da aplicação dos instrumentos avaliativos, caberá à pesquisadora realizar a mensuração e a análise dos dados coletados, bem como elaborar um relatório interpretativo sobre os resultados de implementação das ações propostas no PAE. O processo de acompanhamento e avaliação permitirá identificar os impactos das estratégias de planejamento colaborativo e de construção coletiva de PDIs, especialmente em relação ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público da educação especial.

As barreiras para a inclusão escolar permanecem visíveis e afetam diretamente o direito dos estudantes a uma educação de qualidade e equidade. Contudo, observa-se que, na Escola Estadual Conexões do Saber, mesmo diante de lacunas, existem pontos fortes e potenciais que ampliam as possibilidades de tornar a inclusão escolar mais efetiva, sobretudo quando os agentes educacionais colaboram na elaboração dos planos pedagógicos e PDIs. Nesse sentido, torna-se fundamental sensibilizar os atores educacionais para que participem ativamente das ações do PAE, contribuindo

para a construção de uma escola mais igualitária e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

É necessário, portanto, romper com os paradigmas de práticas unilaterais na formulação de diretrizes e ações pedagógicas, superando lacunas e desafios que ainda marcam o processo de inclusão colaborativa. A sensibilização de todos os agentes educacionais configura-se como elemento essencial para a efetivação de uma corresponsabilidade compartilhada na construção de uma escola pautada na inclusão escolar da cultura colaborativa.

Espera-se que as ações previstas no PAE contribuam para o avanço inclusivo na escola, promovendo a superação dos obstáculos que dificultam a elaboração coletiva e colaborativa dos planejamentos e PDIs. Nesse contexto, almeja-se que a Escola Estadual Conexões do Saber se aproprie do PAE como instrumento para promover mudanças significativas, fortalecendo os momentos de trabalho conjunto e colaborativo e aprimorando práticas pedagógicas mais justas e participativas. Acredita-se que essas reflexões, alinhadas às propostas de inclusão escolar na perspectiva colaborativa, favoreçam o desenvolvimento social e pedagógico de todos os discentes, assegurando um ensino fundamentado na qualidade e na equidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão escolar demanda mudanças culturais, políticas e pedagógicas, rompendo paradigmas historicamente consolidados nos sistemas educacionais. Superar práticas homogêneas e excludentes implica construir um modelo educacional que respeite a singularidade de cada estudante, contemplando suas especificidades e diferenças.

Trata-se de promover uma transformação institucional e cultural pautada na corresponsabilidade entre os agentes educacionais, de modo a consolidar um ambiente escolar que reconheça a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Pereira e Mendes (2019, p. 170) destacam que:

Para estabelecimento de práticas inclusivas na escola, é necessária a promoção de condições de equidade, buscando atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Embora esse desafio seja apresentado diretamente ao educador, não se trata de uma tarefa que se deva realizar sozinho. Para que ele possa obter êxito, estratégias precisam ser planejadas por toda a equipe escolar, de forma que se possa realizar a tarefa educacional de modo competente e colaborativo.

Nesse sentido, torna-se necessário garantir não apenas o acesso, mas também a participação ativa e aprendizagens significativas para todos os estudantes, mediante estratégias de ensino colaborativo e equitativo.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa foi elaborada com o propósito de compreender em profundidade, como os processos de planejamento pedagógico e de construção dos PDIs têm sido compreendidos e coordenados na Escola Estadual Conexões do Saber, direcionados aos estudantes público da educação especial, à luz da inclusão escolar colaborativa.

Dessa forma, a pesquisa busca compreender como as práticas de planejamento pedagógico adotadas e a elaboração dos PDIs impactam o cotidiano da Escola Estadual Conexões do Saber, especialmente no que se refere à construção coletiva dessas diretrizes, visando fomentar uma cultura escolar mais inclusiva. Optou-se por uma abordagem qualitativa fundamentada no método do estudo. A principal hipótese é que, apesar das potencialidades nas práticas desenvolvidas, a elaboração desses documentos ocorre predominantemente de forma unilateral, revelando lacunas que comprometem a efetivação da inclusão escolar e favorecem

apenas a integração dos estudantes público da educação especial. Assim, a análise dos documentos institucionais visa validar ou refutar essa hipótese, considerando os princípios da corresponsabilidade e da prática docente como eixos estruturantes do ensino inclusivo na perspectiva colaborativa.

Para melhor situar a questão problematizadora, a pesquisa iniciou-se com um breve histórico do processo de inclusão escolar, apresentando os principais documentos norteadores desde uma visão macro, abrangendo documentos mundiais, até chegar ao contexto estadual, representado por Minas Gerais, onde o estudo foi realizado. Destacam-se, no Brasil, avanços legislativos para a promoção da inclusão escolar, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB e a PNEEPEI. Tais legislações, alinhadas à Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui diretrizes para a normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, serviram de base para a elaboração do estudo e fundamentação do problema de pesquisa.

Em seguida, realizou-se pesquisa documental na Escola Estadual Conexões do Saber para relacionar a hipótese formulada com os principais documentos norteadores das práticas pedagógicas, como o PPP e os PDIs. Nessa análise, identificaram-se lacunas na elaboração e implementação desses documentos, que impactam diretamente a eficácia de práticas inclusivas e colaborativas na instituição. Posteriormente, aplicou-se um questionário estruturado aos funcionários da escola.

Os dados coletados foram submetidos a análise comparativa organizada por etapas de ensino, quantificando-se as distribuições percentuais das respostas em relação às evidências da fase exploratória. Constatou-se que a escola apresenta potencialidades que auxiliam o processo de elaboração dos planejamentos e PDIs, tais como a valorização dos documentos nacionais e estaduais que orientam a organização curricular e a realização de momentos de planejamento e interlocução entre os agentes educacionais, fundamentais para o processo de inclusão escolar. Entretanto, os dados também revelaram limitações nas discussões sobre políticas públicas nacionais e estaduais de inclusão escolar, além da escassez de momentos de reflexão coletiva sobre os estudantes público da educação especial, o que contraria as determinações legais. Observou-se que os funcionários enfrentam dificuldades em compreender a responsabilidade compartilhada no processo de ensino-aprendizagem, não reconhecendo seu papel frente às legislações, o que resulta em práticas pedagógicas unilaterais. Essa análise, associada à pesquisa documental,

evidencia fragilidade na corresponsabilidade entre os atores educacionais na elaboração dos planejamentos e PDIs, comprometendo práticas colaborativas de inclusão escolar e resultando em um processo de integração dos estudantes.

Os dados obtidos foram analisados à luz de marcos legais e referenciais teóricos que abordam a inclusão escolar na perspectiva colaborativa, com ênfase na corresponsabilidade dos atores educacionais nos processos de planejamento pedagógico e construção dos PDIs, considerados instrumentos essenciais para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A análise documental, alinhada aos dados da pesquisa, confirma a hipótese formulada, pois evidencia que, na Escola Estadual Conexões do Saber, o processo inclusivo ainda não ocorre de maneira plena, colaborando apenas para a integração dos estudantes. Observou-se que os atores educacionais carecem de aprofundamento no estudo das legislações da educação especial, prejudicando a apropriação de seu conteúdo e a aplicação consistente na prática docente. Identificou-se também fragilidade nas discussões em torno dos documentos norteadores do planejamento pedagógico, com PDIs elaborados de forma unilateral, comprometendo a corresponsabilidade na construção coletiva. Destaca-se, ainda, a relevância dos processos formativos contínuos que favoreçam a efetivação da inclusão escolar sob a perspectiva colaborativa.

Portanto, as fragilidades identificadas impactam a elaboração coletiva do planejamento pedagógico e a construção coletiva dos PDIs, comprometendo o processo inclusivo. Ressalta-se que a corresponsabilidade na articulação colaborativa é fundamental para que os planejamentos pedagógicos e PDIs se tornem instrumentos efetivos de inclusão escolar, alinhados às diversidades e potencialidades de cada estudante. Paralelamente, os processos de formação continuada são imprescindíveis para orientar práticas pedagógicas que fortaleçam o compromisso com um ensino mais equitativo.

A pesquisa comprova que, para consolidar um processo de inclusão escolar colaborativa, é necessária a adoção de práticas coletivas na elaboração dos planejamentos pedagógicos e na construção dos PDIs, representando caminho promissor para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece e responde às diferenças como parte essencial do processo educativo. Torna-se fundamental ampliar a compreensão das legislações que estabelecem diretrizes para a normatização e organização da educação especial, considerando que os atores educacionais implementam essas políticas. Por conseguinte, é necessário promover

momentos formativos continuados, ampliando a interlocução e reflexão entre os sujeitos educativos, para assegurar a implementação efetiva das diretrizes que orientam os planejamentos pedagógicos e PDIs, garantindo que a inclusão escolar colaborativa se torne prática efetiva na escola.

Para superar as barreiras identificadas, elaborou-se um PAE com o objetivo de sensibilizar e promover a compreensão de todos os funcionários da instituição e da comunidade escolar, estruturando e efetivando ações para superar os desafios na elaboração coletiva de planejamentos pedagógicos e PDIs. O PAE foi estruturado em cinco momentos distintos: reunião com gestores, seguida de encontros com os demais grupos de funcionários e comunidade escolar, ampliando a compreensão e interlocução sobre a inclusão escolar colaborativa e a corresponsabilidade no processo. Posteriormente, abriram-se rodas de conversa para diálogo e reflexão coletiva acerca das dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas colaborativas. Em seguida, constituiu-se um grupo de estudos para sistematizar e aprofundar as reflexões, complementando o aprendizado sobre ensino colaborativo para aplicação na elaboração de planejamentos pedagógicos e construção de PDIs.

Diante do impacto positivo das práticas colaborativas no processo inclusivo dos estudantes público da educação especial, consolidou-se a necessidade de reformulação do PPP, documento que estabelece a identidade, metas e estratégias da instituição, devendo ser elaborado coletivamente para definir diretrizes que guiarão o ensino-aprendizagem com foco na colaboração e inclusão escolar.

O estudo evidencia que a concretização do processo inclusivo ainda exige avanços, considerando desafios como a apropriação das legislações da educação especial, consolidação da corresponsabilidade no ensino-aprendizagem e elaboração coletiva de planejamentos pedagógicos e PDIs. Destaca-se a necessidade de sensibilizar os atores educacionais sobre o potencial transformador do ensino colaborativo, promovendo diálogo, reflexão e práticas formativas. Essas ações são fundamentais para efetivar a inclusão escolar com qualidade e equidade, respeitando as diversidades de todos os estudantes da instituição.

Reconhece-se que a pesquisa apresenta limitações, restringindo-se a um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, impossibilitando a generalização dos resultados para outras instituições. Considerando a diversidade de estratégias de ensino colaborativo e inclusão escolar,

recomenda-se a ampliação de pesquisas em contextos distintos para aprofundar a compreensão dos desafios e possibilidades do ensino colaborativo.

Conforme destacam Capellini e Zerbato (2019, p. 86), o ensino colaborativo na perspectiva da inclusão escolar contribui para que as escolas encontrem novas formas de organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, diante da ineficiência das práticas atuais para alunos com deficiência.

O processo inclusivo exige enfrentar desafios e potencialidades, demandando mudança cultural, estrutural e formativa, em que os agentes educacionais assumam corresponsabilidade pelo ensino-aprendizagem. Sensibilizar funcionários, família, estudantes e comunidade torna-se imprescindível para efetivar práticas educativas colaborativas. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 350), a implementação de um sistema de educação inclusiva exige reorganização da estrutura, metodologia e recursos pedagógicos, bem como a conscientização e preparo dos profissionais para essa nova realidade.

A pesquisa demonstrou que a Escola Estadual Conexões do Saber apresenta práticas positivas na compreensão e aplicação da BNCC e CRMG, norteadores dos planejamentos pedagógicos, e reconhece a importância da interlocução contínua entre professores regentes e especialistas na elaboração de atividades para os estudantes público da educação especial. O PDI é percebido como instrumento que promove a qualidade da educação, sendo determinante a participação ativa da família na construção do documento.

Persistem, contudo, desafios para efetivar a inclusão escolar, evidenciando que a instituição ainda apresenta um processo de integração que carece evoluir para a inclusão plena. O fortalecimento de práticas colaborativas na elaboração de planejamentos pedagógicos e PDIs é essencial para assegurar o desenvolvimento educacional de todos os estudantes.

O PAE surge como instrumento para promover mudanças culturais que favoreçam a receptividade e implementação das ações propostas, consolidando práticas pedagógicas colaborativas. O engajamento da gestão escolar e a sensibilização de todos os atores educacionais e comunidade escolar sobre a importância da implementação e continuidade do PAE são fundamentais para consolidar a corresponsabilidade na inclusão escolar.

Portanto, observa-se que a instituição de ensino, apesar de suas potencialidades, ainda necessita reforçar práticas colaborativas para a construção de

uma escola que valorize e promova o diálogo e o respeito às diferenças. Essas práticas fortalecem os laços democráticos e estimulam o trabalho coletivo, contribuindo para a construção conjunta de soluções e para a transformação da cultura escolar.

Por meio de uma gestão democrática que reconheça e potencialize as necessidades de cada estudante, torna-se possível consolidar uma cultura colaborativa que valorize as diferenças e respeite os diferentes tempos de aprendizagem, permitindo que todos os estudantes se desenvolvam com qualidade e equidade.

Dessa forma, ressalta-se a importância de futuros estudos voltados à articulação entre a gestão democrática e o processo de inclusão escolar sob a perspectiva da cultura colaborativa, considerados elementos essenciais para a consolidação de práticas educacionais equitativas e participativas que valorizem as diversidades no âmbito escolar.

Assim, a pesquisa evidência que o estudo se mostra fundamental para ampliar a reflexão acerca da necessidade de transformações voltadas para a construção de uma cultura colaborativa, capaz de garantir um ensino escolar inclusivo, com qualidade e equidade. Ademais, apresenta-se como referência para outras instituições que buscam superar barreiras à integração e consolidar práticas educacionais efetivamente inclusivas colaborativas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; MARIN, Márcia; GLAT, Rosana. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 83-100. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.
- 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) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5136/DISSERTA%c3%87%c3%83O_DESAFIOS_PLANEJAMENTO_PEDAGOGICO_ESTUDODECASO_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2024.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão escolar e educação inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 31, p. 53-72, 2008. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204/1929?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 14 set. 2023.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão ou exclusão? In: VEIGA-NETO, Alfredo; SCHMIDT, Saraí (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-40.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. Doi:10.1590/S0100-19652008000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7qkmKSkzS5xmghM3FjMnk5t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Lapeade, 2002. Disponível em: <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexPortugueseBrazil.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de estudantes com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. SPE, p. 69-84, 2018. Doi:10.1590/S1413-65382418000400006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96fb3wTchhVxv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 26, n. 1, p. 163-177, 2019. Doi:10.1590/S0104-59702019000500009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/BY3MK69V3L4dcnfqZTtNwrq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BORGES, Adriana Araujo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; VALLE, Jan Weatherly (Orgs.). **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes nacionais do Ministério da Educação**. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003. (Série Saberes e Práticas da Inclusão, 4). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação/Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, [...], visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 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 Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019. Doi:10.1590/s1413-65382519000400008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtqbFkKF5MKKYND8w4NZK/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BUSTAMANTE, Maria de Fátima; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**, ano 19, v. 1, n. 35, p. 9-18, 2020. Disponível em:

https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ukVnpzuN0xrlHKI_2021-10-17-0-36-32.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f3-9aa011b6414c/content>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CARRASCO, Cristina Miranda Duenha Garcia; CAMPOS, Denize Mancine Coelho de. Proposta de intervenção a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com uso de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), atendido pela Rede Municipal de Ensino no Ensino Fundamental I na perspectiva colaborativa. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Orgs.). **Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024. p. 98-115. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2025/01/PRATICAS-DE-ENSINO-COLABORATIVO-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-SURDEZ-E-AUTISMO.pdf>.

Acesso em: 4 mar. 2024.

COELHO, Cristina Lúcia Maia. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 125-149, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QpMsfJ5tgT9TqQXV9PCs5ks/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345>. Acesso em: 25 out. 2023.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em:

http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano educacional individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. Doi:10.1590/S1413-24782023280098. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

COSTA, Daniel da Silva; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher. Bases legais e conceituais do Plano Educacional Individualizado. In: BORGES, Adriana Araujo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; VALLE, Jan Weatherly (Orgs.). **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024. p. 27-49.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. Doi:10.14572/nuances.v25i2.2714. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 3 abr. 2024.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002. Doi:10.1590/S0100-15742002000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Regimento escolar**. Juiz de Fora: EECS, 2010.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2015.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**, estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2016a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2016b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2017a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2017b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 1. Juiz de Fora: EECS, 2018a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 2. Juiz de Fora: EECS, 2018b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 3. Juiz de Fora: EECS, 2018c.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2018d.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 5. Juiz de Fora: EECS, 2018e.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2018f.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 1. Juiz de Fora: EECS, 2019a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 2. Juiz de Fora: EECS, 2019b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 3. Juiz de Fora: EECS, 2019c.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2019d.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 5. Juiz de Fora: EECS, 2019e.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2019f.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Projeto Político-Pedagógico.** Juiz de Fora: EECS, 2020a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 1. Juiz de Fora: EECS, 2020b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 2. Juiz de Fora: EECS, 2020c.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 3. Juiz de Fora: EECS, 2020d.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2020e.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 5. Juiz de Fora: EECS, 2020f.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2020g.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 1. Juiz de Fora: EECS, 2021a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 2. Juiz de Fora: EECS, 2021b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual:** estudante 3. Juiz de Fora: EECS, 2021c.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 4. Juiz de Fora: EECS, 2021d.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 5. Juiz de Fora: EECS, 2021e.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2021f.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 1. Juiz de Fora: EECS, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 2. Juiz de Fora: EECS, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 3. Juiz de Fora: EECS, 2022c.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**, estudante 4, 2022d.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 5. Juiz de Fora: EECS, 2022e.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Plano de Desenvolvimento Individual**: estudante 6. Juiz de Fora: EECS, 2022f.

ESCOLA ESTADUAL CONEXÕES DO SABER. **Livro de ponto das atividades extraclasse**: Módulo II. Juiz de Fora: EECS, 2022g.

FONTANA, Evelline Cristhine; CRUZ, Gilmar de Carvalho; PAULA, Luana Aparecida de. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 118-131, 2019. Doi:10.25757/invep.v9i2.188. Disponível em:

<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/188https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/188>. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e10084, 2023. Doi:10.1590/1980531410084. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6i5gLbfwv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 set. 2023.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: EDUFRN, 2009.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Doi:10.1590/S1413-65382418000400002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35. (Questões atuais em educação especial, 6). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/65930294/Livro-Educacao-inclusiva-cultura-e-cotidiano-escolar>. Acesso em: 26 out. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 5 out. 2023.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Doi:10.4322/chsr.2014.005. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: 14 mai. 2024.

HALLARAN, Armineh. Desenho universal para a aprendizagem e o PEI. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; VALLE, Jan Weatherly (Orgs.). **PEI: plano de educação individual para alunos com deficiência**. Rio de Janeiro: Ampla, 2024. p. 114-143.

HORTA; Ícaro Belém; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Público e privado na formulação da Política Nacional de Educação Especial: os interesses das APAES. In: ARAÚJO, Eduardo Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SILVA, Daniel Eveling da (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil: atores, embates e arenas em contexto democrático**. Belo Horizonte: Selo FaE, 2024. p. 162-178. Disponível em: <https://selo.fae.ufmg.br/publicacoes/politicas-educacionais-no-brasil/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. **A percepção de professores(as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais**. 2020. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34699>. Acesso em: 4 ago. 2024.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33, e55, p. 1-26, 2020. Doi:10.5902/1984686X47967. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 11 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Juiz de Fora**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 13 set. 2023.

INSTITUTO CULTIVA. **Teia de conexões entre educadoras e educadores para construir o futuro**. 6 abr. 2023. Disponível em: <https://institutocultiva.com.br/teia-de-conexoes-entre-educadoras-e-educadores-para-construir-o-futuro/>. Acesso em: 2 jul. 2025

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 37-49, 2004. Doi:10.1590/S0102-71822004000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Z3xfMv3pfyLCrxGHPyr6hDJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/4f608b42-c568-4668-85c7-0f70effd1e11>. Acesso em: 28 set. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 27 jul. 2024.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e6049, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4885349ydNKBSZ6wcFjx53F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Célia Fonseca de. **Ensino colaborativo**: parceria em colaboração entre os professores do ensino médio e da educação especial. 2023. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/7878ab8e-61e3-4f3c-8258-1beaf832574a>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020. Doi:10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p.63-70. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LOPES, Jessica Fernanda. **O modelo de ensino colaborativo à luz da perspectiva dos gestores**: um estudo de caso. 2021. 178f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215652>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Doi:10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 6 dez. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diversidade na escola: a experiência do LEPED. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 1, n. 3, p. 100-108, 2009. Doi:10.20396/etd.v1i3.554. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/554>. Acesso em: 17 set. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/1021/1590>. Acesso em 28 out. 2024.

MARQUES, Leonardo Brandão; RODRIGUES, Pauliana do Nascimento; RIBEIRO, Daniela Mendonça. Habilidades profissionais necessárias para elaborar um PEI. In: In: BORGES, Adriana Araujo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; VALLE, Jan Weatherly (Orgs.). **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Ampla, 2024. p. 69-93.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/anexo/2016_-_martinelli_josemaris_aparecida.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Disponível em:

https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10445/1/Tese_Cristina%20A%20A%20de%20C%20Mascaro.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/10254/1990/>.

Acesso em: 6 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 151, de 18 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2001.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 451, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2003a. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/9-2003/27-resolucao-451>. Acesso em: 4 out. 2023.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 424, de 22 de maio de 2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2003b. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF1D74B0D-78A7-4D3E-BD56-355CF4762BDA%7D_parecer_424_educacao_especial.pdf.

Acesso em: 2 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 521, de 2 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:

https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B0BA6379C-550E-4F42-B847-008CC6FD2987%7D_resolucao_521.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01, de 9 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Disponível em:

<https://lappee.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 5 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:

https://sredivinopolis.educacao.mg.gov.br/images/Arquivos/DIRE/D79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621_RESOLUO-SEE-N-2164.pdf. Acesso em: 6 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-RESOLUCAO-CEE-n%C2%B0-460-2013.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS nº 2.663, de 10 de dezembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016a. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/ofc3adicio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **A educação especial na perspectiva inclusiva**: cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016b. Disponível em: https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 18 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/#gallery-2>. Acesso em: 6 out. 2023.

MINAS GERAIS. **CREI - Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva**: diretrizes de organização e funcionamento. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/CARTILHA_CREI_2.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **PDI - Plano de Desenvolvimento Individual do estudante**: orientações para construção. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018c. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **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. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020a. Disponível em: <https://www.diaadianaescola.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.496, de 16 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020b. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021..pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

MINAS GERAIS. **Relatório anual sobre a situação do estado no atingimento das metas previstas no Plano Estadual de Educação (PEE): exercício 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RELATORIO-ANUAL-METAS-PEE-1-1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.784, de 7 de novembro de 2022**. Estabelece critérios e define procedimentos da contratação temporária para a atuação no Quadro Administrativo e da convocação temporária para atuação no Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29998-resolucao-see-n-4784-2022?layout=print. Acesso em: 16 set. 2023.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NEGRÃO, Patrícia Muratori de Lima e Silva. **Plano de desenvolvimento individual (PDI)**. Viçosa: UFV/CEAD, 2023. (Educação inclusiva, 4). Disponível em: <https://www.cead.ufv.br/site/wp-content/uploads/2023/10/unidade-04-plano-de-desenvolvimento-individual.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Mércia Cabral de. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular. 2018. 23f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10275>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, 1994, Salamanca, Espanha. **Programme and Meeting Document...** Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. In: WORLD EDUCATION FORUM, 2015, Incheon, Korea R. **Programme and Meeting Document...** Paris, France: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 16 set. 2023.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Práticas colaborativas no AEE**: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/03/Livro-Praticas-Colaborativas-5.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

PEREIRA, Márcio. Plano de desenvolvimento individual (PDI): instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino. **Intercursos**, v. 18, n. 2, p. 200-220, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/4262>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PEREIRA, Verônica Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições e desafios para a inclusão escolar. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (Orgs.). **Práticas inclusivas**: fazendo a diferença. Rio de Janeiro: Wak, 2019. p. 185-200.

PEREIRA, Cléia Demétrio; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 16-37. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Planejamento Educacional Individualizado (PEI): complementares ou excludentes? In: BORGES, Adriana Araujo Pereira; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; VALLE, Jan Weatherly (Orgs.). **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Ampla, 2024. p. 161-175.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 55-72, 2015.

Doi:10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5197. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5197>.

Acesso em: 2 abr. 2024.

PONTE, João Pedro M. da. Estudos de caso em educação matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880>.

Acesso em: 9 abr. 2024.

PROJETO INCLUIR. **Caderno de Textos para a Formação de Professores da Rede Estadual de Minas Gerais**. 2006. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/18456244-Projeto-incluir-diretrizes-da-educacao-inclusiva-em-minas-gerais.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

QEDU. **EE Fernando Lobo**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068331-ee-fernando-lobo/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/3103>. Acesso em: 5 dez. 2024.

RIBEIRO, E. M. I. B.; SILVA, C. J. de O. A educação especial inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede pública estadual de Minas Gerais: desafios e possibilidades. **Revista DisSol**, v. 20, n. 20, p. 45-60, 2023.

Doi:10.35501/dissol.v20i20.1157. Acesso em: 2 jun. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

Doi:10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 5 out. 2023.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015. Doi:10.1590/2175-623645248. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z5rLTLNdXkLFtP64PxqG97K/?lang=pt>. Acesso em: 1º nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; FERRARI, Fernanda Aparecida Augusto; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Processo formativo colaborativo reflexivo inclusivo: um modelo para professores e coordenadores pedagógicos. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7397>. Acesso em: 7 mai. 2023.

SILVA, Lázara Cristina da. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Mônica Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial**: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 223-234.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. Doi:10.1590/S1413-65382317000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

SOUSA, Maurício. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, p. 192-199, 2018. Doi:10.18675/1981-8106.vol 28.n57.p192-199. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12148>. Acesso em: 18 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, n. 16, p. 15-47, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/28864>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/08/Constru%C3%A7%C3%A3o-da-escola-inclusiva-gestor.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2934>. Acesso em: 28 set. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Online)**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 9 jun. 2024.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 440-464, 2020.

Doi:10.22481/praxisedu.v16i37.6209. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6209>. Acesso em: 17 nov.

2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em:

http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 24 nov. 2024.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018.

298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 6 ago. 2024.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento educacional especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0196, 2021. doi:10.1590/1980-54702021v27e0196.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt>.

Acesso em: 10 nov. 2024.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores da Escola Estadual
Conexões do Saber**

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Prezado(a) professor(a), este questionário possui finalidade estritamente acadêmica e integra 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. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de inclusão no contexto escolar.

Não existem respostas certas ou erradas; o importante é registrar sua percepção sobre os questionamentos apresentados. Todas as respostas serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Solicitamos que responda com sinceridade. Agradecemos sua colaboração e empenho.

INFORMAÇÕES GERAIS

1- Qual a sua graduação?

2- Possui pós-graduação?

☐ Sim ☐ Não

Em qual área?

3- Há quanto tempo trabalha na educação?

4- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

5. Qual é o seu tipo de vínculo nesta escola?

6. Para quais etapas de escolaridade você leciona?

7- Você já participou de reuniões em que foram discutidas políticas públicas sobre atendimento de estudantes com NEE?

☐ Sim ☐ Não

8- Se SIM, quais temas foram tratados nessas reuniões?

- ☐ Inclusão escolar.
- ☐ Apresentação/estudo de resoluções e normativas de educação especial.
- ☐ Discussão de casos específicos da escola relacionados a estudantes com NEE.
- ☐ Planejamento coletivo para estudantes com NEE.
- ☐ Elaboração de documento orientador para educação especial.
- ☐ Outro(s). Qual(is)? _____

POLÍTICAS PÚBLICAS E PLANEJAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM NEE

Orientações: indique seu grau de concordância/discordância com cada assertiva, conforme a escala:

- 1- Discordo
2- Mais discordo que concordo
3- Mais concordo que discordo
4- Concordo.
5- Não se aplica.
(Marque apenas uma opção por linha).

Assertivas	1	2	3	4	5
1- Minha escola promove discussões sobre legislações federais relacionados à inclusão de estudantes com NEE.					
2- Minha escola promove discussões sobre legislações estaduais relacionadas à inclusão de estudantes com NEE.					
3- Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes federais de inclusão a partir da identificação de problemas existentes.					
4- Minha escola participa de debates sobre políticas e diretrizes estaduais de inclusão a partir da identificação de problemas existentes.					
5- Professores regentes e professores de apoio discutem entre si programas estaduais de inclusão de estudantes com NEE.					
6- Professores regentes e professores da SRM discutem entre si programas estaduais de inclusão de estudantes com NEE.					

Assertivas	1	2	3	4	5
7- Professores de apoio e professores da SRM discutem entre si programas estaduais de inclusão de estudantes com NEE.					
8- Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e professores de apoio sobre programas governamentais de inclusão.					
9- Acontecem momentos de reflexão entre professores regentes e equipe gestora (diretor, vice-diretor e especialistas) sobre programas governamentais de inclusão.					
10- Acontecem momentos de reflexão entre professores de apoio e equipe gestora sobre programas governamentais de inclusão.					
11- Acontecem momentos de reflexão coletiva em relação aos programas governamentais de inclusão.					
12- A BNCC constitui referência para estabelecer princípios de qualidade educacional voltados à inclusão de estudantes com NEE.					
13- Os professores discutem a BNCC e sua relação com a educação especial.					
14- Debater a BNCC contribui para a construção e adaptação do currículo para estudantes com NEE.					
15- O CRMG é utilizado no planejamento dos professores da SRM para adaptação às necessidades dos estudantes com NEE.					
16- O CRMG é utilizado no planejamento dos professores regentes para adaptação às necessidades dos estudantes com NEE.					
17- O CRMG é utilizado no planejamento dos professores de apoio para adaptação às necessidades dos estudantes com NEE.					
18- Momentos de planejamento e o CRMG contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com NEE.					
19- A interlocução entre professores regentes e professores de apoio na realização dos planejamentos didáticos é importante.					
20- A interlocução entre professores regentes e professores da SRM na realização dos planejamentos didáticos é importante.					
21- A interlocução entre professores de apoio e professores da SRM na realização dos planejamentos didáticos é importante.					

Sobre o PDI	1	2	3	4	5
1- O preenchimento do PDI é relevante para a melhoria da educação ofertada aos estudantes com NEE.					
2- O PDI é debatido entre todos os professores regentes, de apoio, AEE e equipe gestora.					
3- As informações sobre as habilidades dos 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, professores regentes, AEE e gestão escolar conheçam a finalidade do PDI.					
6- É necessário que a família e os professores participem do processo de construção coletiva do PDI.					
7- Há previsão de reunião com famílias para apresentação de relatórios de desenvolvimento dos estudantes com NEE.					
8- A família dos estudantes participa do processo de construção do PDI					
9- Tenho acesso a materiais que auxiliam a adaptação para Educação Inclusiva.					
10- Tenho acesso a cursos promovidas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais sobre educação inclusiva escolar.					
11- Tenho acesso a capacitações promovidas pelo CREI, CAS e CAP, sobre produção de materiais acessíveis e uso de tecnologias assistivas.					
12- Minha formação acadêmica me capacitou para trabalhar com estudantes com NEE.					
13- Resultados dos estudantes com NEE em avaliações balizam minha prática em sala de aula.					
14- Tenho conhecimento do número de estudantes com NEE na escola.					
15- Realizo atividades diferenciadas e adaptadas para estudantes com NEE.					
16- Recebo auxílio do professor de apoio para elaboração de atividades adaptadas.					
17- Há conselhos de classe específicos para tratar de estudantes com NEE.					

ATRIBUIÇÕES FUNCIONAIS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM NEE

Os itens a seguir apresentam algumas afirmações baseadas nas atribuições previstas na Resolução SEE nº 4.256/2020, referentes ao atendimento dos estudantes com NEE. Solicita-se que o respondente indique quais agentes considera responsáveis em cada procedimento citado, podendo assinalar mais de uma opção.

Atribuições	Regente de turma/aulas	Professor de apoio	Especialistas	AEE/SRM	Gestor escolar (diretor e vices)	Família	Todos
1- Construção do PDI							
2- Processo de ensino-aprendizagem							
3- Planejamento de recursos de acessibilidade com base no currículo.							
4- Registro de adaptações referentes à comunicação alternativa e tecnologias assistivas.							
5- Articulação na construção do PDI.							
6- Participação na elaboração do PDI.							
7- Uso de ferramentas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas.							
8- Uso de materiais que facilitem a aprendizagem dos estudantes.							
9- Uso de recursos de acessibilidade e mobilidade para facilitar a aprendizagem.							
10- Apoio ao processo pedagógico de escolarização dos estudantes com NEE.							
11- Busca por capacitação no CREI, CAS e CAP.							
12- Organização de reuniões semestrais para garantir direitos dos estudantes com NEE.							

Atribuições	Regente de turma/aulas	Professor de apoio	Especialistas	AEE/SRM	Gestor escolar (diretor e vices)	Família	Todos
13. Garantia de recursos pedagógicos disponíveis para estudantes com NEE.							
14. Promoção de condições de acesso segundo necessidades individuais.							
15. Promoção de condições de participação com apoio especializado.							
16. Promoção de condições de aprendizagem com apoio especializado.							
17. Elaboração de recursos de acessibilidade educacional (Libras, Braille, literatura inclusiva, tecnologias assistivas).							

Há algo que gostaria de registrar, que não tenha sido abordado nos itens anteriores? Solicita-se que escreva livremente, pois sua opinião será relevante para compreender como a escola percebe os desafios e as perspectivas do processo de inclusão escolar.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Assinatura da pesquisadora