

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Bruna Cristina da Silva Hudson

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES (AS) SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PLANO DE  
DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) EM MINAS GERAIS**

Belo Horizonte  
2020

Bruna Cristina da Silva Hudson

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES (AS) SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PLANO DE  
DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Araújo Pereira Borges

Belo Horizonte  
2020

H885p  
T

Hudson, Bruna Cristina da Silva, 1993-  
A percepção de professores (as) sobre a utilização do plano de desenvolvimento individual (PDI) em Minas Gerais [manuscrito] / Bruna Cristina da Silva Hudson. - Belo Horizonte, 2020.  
176 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.

Bibliografia: f. 152-162.

Apêndices: f. 163-176.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação inclusiva -- Teses. 4. Inclusão em educação -- Teses. 5. Planejamento educacional -- Minas Gerais -- Teses. 6. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES (AS) SOBRE A UTILIZAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) EM MINAS GERAIS**

**BRUNA CRISTINA DA SILVA HUDSON**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Adriana Araujo Pereira Borges - Orientador  
UFMG

Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira  
UFMG

Prof(a). Márcia Denise Pletsch  
UFRJ

Belo Horizonte, 15 de julho de 2020.

*Professora Dra. Andrea Moreno*

*Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:*

*Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG*

Dedico este trabalho a Deus, pela saúde, amor incondicional e ânimo concedido durante essa trajetória, sem ti eu nada seria.

Aos estudantes e pessoas com deficiência, pela luta diária e pela força para superar as barreiras impostas.

A todos os profissionais que atuam com educação, pela dedicação e amor à profissão.

À minha família e amigos, pelo carinho, apoio e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento especial o sentimento que prevalece é de gratidão. Sou grata a Deus pelas oportunidades e experiências. Minha vida se resume a essa palavra que marca minha felicidade por ser quem eu sou e pela vida que tenho.

Aos meus pais, Heraldo e Sônia, pelo carinho, amor incondicional, incentivos e palavras de apoio. Vocês são meu exemplo de vida.

Ao meu marido Marcelo que esteve comigo quando sonhei e quando realizei o sonho, vivenciando diariamente meu sofrimento e minha alegria, que me incentivou desde sempre e me acolheu nos momentos em que precisei de amparo.

A todos os meus familiares que torceram por mim, pelo carinho, apoio e admiração, em especial à minha vizinha Maria – Mariola, que sentiu minha ausência e cobrou minha presença inúmeras vezes, obrigada minha ‘veinha’ pelo conforto e amor de mãe. Ao meu vizinho Geraldo (*in memoriam*) pelas brincadeiras e palhaçadas, pelo seu orgulho sobre as minhas conquistas e pelo amor eterno, saudades. Aos meus afilhad@s Pietro, Marcelinho e Eduarda e sobrinho Isac, por existirem e pela alegria que vocês são em minha vida.

À minha orientadora Adriana Araújo Pereira Borges pela confiança e por acreditar em mim durante esse processo. Gratidão por me proporcionar um crescimento profissional e pessoal, pelos esforços e contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

A tod@s @s colegas e amig@s da Companhia de Prevenção à Violência Doméstica e da Polícia Militar de Minas Gerais que, de alguma forma, desejaram boas energias para a minha caminhada e contribuíram, direta ou indiretamente, com esse sonho. Em especial, meus queridos amig@s que, desde o início, estiveram comigo nessa empreitada, Marjory, Borges e Silva Reis, obrigada pelas palavras de conforto, incentivo, apoio, torcida, cuidado, carinho, preocupação e admiração. À minha comandante Ten Cel Cleide, Ten Bruna, Sgt Meneses e Sgt Romildo por terem acreditado e me ajudado nos momentos em que careci de adequações no trabalho, permitindo que eu chegasse até aqui.

Meu carinho especial à minha querida amiga e professora Merie Bitar por me ajudar e me incentivar a continuar na trajetória acadêmica. Você é minha inspiração e me fez confiar que era possível! Obrigada às professoras Cecília Antipoff e Flávia por todos os ensinamentos e, que lá em 2017, também me impulsionaram a seguir esse caminho.

À Maria Cecília, minha amiga e parceira de todas as horas. Eterna gratidão por tudo que passamos juntas e pela sua sabedoria nos momentos mais difíceis. Pela dedicação, apoio,

incentivo, por todas as conversas, entre risos e choros, pela amizade que conseguimos construir nesse processo. Você e sua família estarão no meu coração até o fim.

Ao amigo Daniel, pela sua disposição em me ajudar quando necessitei, você esteve, desde o início, me auxiliando com suas experiências e conhecimentos vastos.

Aos coleg@s do grupo de pesquisa do Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusiva (LAPPEEI), em especial Luciana, Débora e Paulo Vitor, e a tod@s que tive o prazer de conhecer nas aulas e corredores da Faculdade de Educação, pela aprendizagem e alegria durante nossos encontros.

A todas às minhas amigas e amigos que estiveram comigo em momentos especiais e que tive a oportunidade de compartilhar meus anseios, angústias e contentamentos.

Aos queridos professores do programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social que pude conviver e aprender durante o período do mestrado. Gratidão pelos ensinamentos e por serem referência na minha trajetória.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais pela colaboração no desenvolvimento desse trabalho e a todos os professores e professoras da rede estadual de educação que dedicaram uma parte de seu precioso tempo para compartilhar experiências e contribuir com a construção desta dissertação.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em participar da conclusão desta etapa e pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

Vamos continuar nossa jornada para o nosso destino de paz e educação. Ninguém pode nos parar. Vamos falar por nossos direitos e vamos trazer a mudança para a nossa voz.

Nós acreditamos no poder e na força de nossas palavras. Nossas palavras podem mudar o mundo inteiro, porque estamos todos juntos, unidos pela causa da educação. E se quisermos alcançar o nosso objetivo, então vamos nos fortalecer com a arma do conhecimento e vamos proteger-nos com a unidade e união (Malala Yousafzai, ONU, 2013).



## RESUMO

Em Minas Gerais (MG), a Secretaria Estadual de Educação (SEE) define a obrigatoriedade na utilização do instrumento denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como recurso a ser utilizado no processo de inclusão escolar dos alunos da Educação Especial. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo identificar, a partir das concepções dos profissionais da rede estadual de educação de MG, quais os desafios na utilização desse instrumento. Com base nos levantamentos e questionamentos apontados, buscou-se subsídios teóricos em Glat e Oliveira (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014), Roldão (2010), Lunardi-Mendes (2008), Tannús-Valadão (2010; 2014), dentre outros. O público-alvo desta pesquisa foram os professores regentes, professores de apoio, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretores e especialistas que atuam no contexto da Educação Especial da escola comum de MG. Estes foram submetidos de forma voluntária a uma pesquisa quanti-qualitativa, estruturada na etapa quantitativa na metodologia do tipo *survey* e na etapa qualitativa no grupo focal. Na primeira, caracterizada por pesquisas de grande escala, um questionário online foi disparado para o público-alvo, obtendo-se o retorno de 1.349 respostas. Foi realizada uma análise estatística a partir do software SPSS e do Microsoft Excel sobre os dados coletados. Posteriormente, após os participantes manifestarem interesse, foi realizado um grupo focal com quatro profissionais. O grupo teve como finalidade complementar e esclarecer alguns pontos explorados no questionário. Para análise utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) sob luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Os resultados indicaram para a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI e do melhor preparo do especialista para conduzir o preenchimento e prestar assistência no contexto escolar diante da ferramenta. Além disso, foram apontados no documento os pontos considerados confusos, complexos ou mal interpretados pelos profissionais e a necessidade de um estímulo para um trabalho colaborativo na execução da tarefa. A proposta curricular conforme o Projeto Político Pedagógico, a avaliação diagnóstica inicial do aluno, o planejamento pedagógico e a avaliação e correção de rumos, foram os itens identificados como mais problemáticos.

**Palavras-chave:** Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Inclusão escolar. Educação Especial.

## ABSTRACT

In Minas Gerais (MG), the State Department of Education (SEE) defines the mandatory use of the instrument called the Individual Development Plan (PDI) as a resource to be used in the school inclusion process of special education students. Thus, this work aimed to identify, from the conceptions of teachers from the state education network in MG, what are the challenges in using this instrument. Based on the surveys and questions pointed out, theoretical support was sought in Glat e Oliveira (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014), Roldão (2010), Lunardi-Mendes (2008), Tannús-Valadão (2010; 2014), among others. The target audience for this research was the conducting teachers, support teachers, teachers from the Specialized Educational Service (AEE), principals and specialists who work in the context of special education in ordinary school in MG. These were submitted voluntarily to a quantitative and qualitative research, structured in the quantitative stage in the survey methodology and in the qualitative stage in the focus group. In the first, characterized by large-scale surveys, an online questionnaire was launched for the target audience, obtaining the return of 1.349 responses. A statistical analysis was performed using the SPSS software to describe the data collected. Subsequently, after the participants expressed interest, a focus group was held with four professionals. The group aimed to complement and clarify some points explored in the questionnaire. Was carried the analysis of the Collective Subject Discourse (CSD). Out as a theoretical basis for the research, the Theory of Social Representations. The results pointed to the need for teacher training for the use of the PDI, the best preparation of the specialist to encourage completion and provide assistance in the school context with the tool. Besides that, indicated the improvement of the document in points considered confusing, complex or misinterpreted by teachers and the encouragement for collaborative work in the execution of the task. The curricular proposal according to the Pedagogical Political Project, the initial diagnostic evaluation of the student, the pedagogical planning and the assessment and correction of directions, were the items identified as most problematic during the completion of the PDI.

**Keywords:** Individual Development Plan (IDP). School inclusion. Education special.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Especial/Inclusiva no Brasil (2008-2018) .....	34
Gráfico 2 - Matrículas na Educação Especial inclusiva em Minas Gerais (2008-2018).....	74
Gráfico 3 - Quantidade de participantes conforme a SRE .....	102
Gráfico 4 - Participantes de acordo com a função.....	103
Gráfico 5 - Turnos trabalhados.....	105
Gráfico 6 - Frequência relativa por localização urbana e/ou rural .....	106
Gráfico 7 - Acessos ao modelo de PDI .....	112
Gráfico 8 - Quem preenche <i>versus</i> quem deveria preencher o PDI .....	114
Gráfico 9 - Pessoa que verifica a utilização do PDI nas escolas .....	115
Gráfico 10 - Frequência relativa sobre a utilização do PDI .....	115
Gráfico 11 - Modelo de PDI utilizado .....	116
Gráfico 12 - Opinião acerca do instrumento segundo os participantes que o utilizam .....	117
Gráfico 13 - Utilidade do PDI segundo os participantes que o utilizam .....	118
Gráfico 14 - Periodicidade de revisão do documento nas escolas.....	118
Gráfico 15 - Item IX – planejamentos trimestrais .....	125
Gráfico 16 - Frase: o preenchimento do PDI deve ser obrigatório.....	126
Gráfico 17 - Frase: orientação do especialista é suficiente para conduzir o preenchimento..	127
Gráfico 18 - Sobre a atuação colaborativa.....	127
Gráfico 19 - O currículo do aluno PAEE .....	128
Gráfico 20 - Sobre o PDI.....	130
Gráfico 21 - Opinião acerca do instrumento segundo os participantes que não o utilizam ...	131
Gráfico 22 - Participantes do grupo focal.....	132

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O currículo como processo .....	44
Figura 2 - 47 Superintendências Regionais de Ensino em Minas Gerais.....	78
Figura 3 - Página de convite para preenchimento do formulário de pesquisa.....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de planejamento do PEI .....	56
Quadro 2: Componentes básicos do PEI .....	56
Quadro 3: Protocolo do PEI colaborativo.....	57
Quadro 4: Estado do conhecimento de pesquisas sobre o PDI.....	63
Quadro 5: Documentos que citam e/ou subsidiam o PDI em MG .....	85
Quadro 6: Modelo do PDI da rede estadual de Minas Gerais- ano 2018 .....	87
Quadro 7: Planejamentos trimestrais anexados no PDI ano 2018.....	91
Quadro 8: Categorias e Ideias Centrais .....	133

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População por tipo de deficiência em MG .....	73
Tabela 2: Alunos por tipo de diagnóstico conforme matrícula em MG .....	73
Tabela 3: Alunos por tipo de diagnóstico conforme matrícula em escolas estaduais de MG ..	74
Tabela 4: Escolas estaduais de ensino básico de acordo com às SREs .....	79
Tabela 5: Total de escolas, alunos e professores conforme a SRE.....	95
Tabela 6: Total de participantes e não participantes.....	102
Tabela 7: Formação dos participantes .....	106
Tabela 8: Formação para atuar com o aluno PAEE.....	107
Tabela 9: Ausência de formação para atuar com o aluno PAEE de acordo com a SRE .....	108
Tabela 10: Participantes que trabalham/ já trabalharam com o aluno PAEE.....	108
Tabela 11: Quantidade de alunos PAEE que os participantes trabalham/ já trabalharam.....	109
Tabela 12: Diagnóstico do(s) aluno(s) que os participantes trabalham/ já trabalharam.....	110
Tabela 13: Sobre a capacitação para utilizar o PDI.....	112
Tabela 14: Item I – dados institucionais .....	120
Tabela 15: Item II – dados do estudante.....	120
Tabela 16: Item III – proposta curricular prevista no PPP .....	120
Tabela 17: Item IV – avaliação diagnóstica inicial .....	121
Tabela 18: Item IV – avaliação pedagógica inicial .....	122
Tabela 19: Item V – análise detalhada do item IV .....	123
Tabela 20: Item VI – relação das NEE identificadas no item IV .....	123
Tabela 21: Item VII – planejamento pedagógico (trimestral) .....	124
Tabela 22: Item VIII – avaliação processual e correção de rumos.....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AC** Ancoragem
- AEE** Atendimento Educacional Especializado
- AIPD** Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- APAE** Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
- ASB** Auxiliar de Serviços da Educação Básica
- ATB** Assistente Técnico de Educação Básica
- CADEME** Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAP** Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- CAS** Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
- CBEE** Congresso Brasileiro de Educação Especial
- CEE** Conselho Estadual de Educação
- CEEI** Coordenação da Educação Especial Inclusiva
- CESB** Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CENESP** Centro Nacional de Educação Especial
- CENERDV** Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- CF** Constituição Federal
- CNEC** Campanha Nacional de Educação dos Cegos
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- COEP** Comitê de Ética em Pesquisa
- CONEP** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CSA** Comunicação Suplementar Alternativa
- DSC** Discurso do Sujeito Coletivo
- DSM** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- ECH** Expressões Chave
- EEB** Especialista da Educação Básica
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- FAE** Faculdade de Educação
- FUNDEB** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBC** Instituto Benjamim Constant

<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IC</b>	Ideias Centrais
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>PACLTA</b>	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>PAEE</b>	Plano de Atendimento Educacional Especializado
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PDEI</b>	Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
<b>PDPI</b>	Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PEE</b>	Plano Educacional Especializado
<b>PEI</b>	Plano de Ensino Individual
<b>PEI</b>	Plano de Ensino Individualizado
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individualizado
<b>PEI</b>	Plano Educativo Individualizado
<b>PEI</b>	Planejamento Educacional Individualizado
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PPI</b>	Plano Pedagógico Individualizado
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAI</b>	Serviço de Apoio à Inclusão
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEE/MG</b>	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

<b>SIMADE</b>	Sistema Mineiro de Administração Escolar
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO DIFERENTES PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Dos primórdios à fase das classes especiais.....	23
2.2 Segregar ou integrar? A fase das escolas especiais.....	28
2.3 Um novo desafio: a fase da Educação Inclusiva.....	31
2.4 O Público-Alvo da Educação Especial .....	37
<b>3 O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO .....</b>	<b>42</b>
3.1 O currículo e suas possibilidades .....	42
3.2 Plano de Desenvolvimento Individual e articulações curriculares .....	53
3.2.1 Pesquisas sobre o PDI no Brasil .....	62
<b>4 A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>73</b>
4.1 Estrutura e organização da Educação Especial inclusiva em MG .....	76
4.2 O PDI mineiro como instrumento de inclusão.....	84
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>93</b>
5.1 Coleta de dados.....	94
5.2 Análise de dados .....	97
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>101</b>
6.1 Análise sobre os dados do questionário: conhecendo realidades e perspectivas .....	101
6.1.1 Caracterização do público-alvo .....	101
6.1.2 Atuação profissional e formação .....	105
6.1.3 Informações sobre o PDI.....	111
6.1.4 A utilização do PDI na escola.....	116
6.1.5 Avaliação sobre os itens do PDI e outros aspectos .....	119
6.1.6 O que dizem os participantes que não utilizam o PDI?.....	130
6.2 Análise do grupo focal: o Discurso do Sujeito Coletivo em foco.....	132

6.2.1 Caracterização do grupo .....	132
6.2.2 Direcionamentos e apontamentos dos DSC .....	134
6.2.2.1 A formação para atuação com o Público-Alvo da Educação Especial.....	134
6.2.2.2 A colaboração entre os profissionais para o preenchimento do PDI.....	136
6.2.2.3 A revisão e a revisitação ao instrumento .....	139
6.2.2.4 Algumas questões referentes aos itens do PDI.....	141
6.2.2.5 Percepções e sugestões para o PDI.....	144
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro para grupo focal.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para questionário.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para grupo focal .....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas brasileiras. A educação tem se tornado cada vez mais inclusiva, sendo que os maiores avanços podem ser percebidos no acesso dos alunos às escolas comuns de ensino regular. Em 2018 no Brasil, segundo dados da Sinopse Estatística do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 1.014.661 alunos com deficiência estavam matriculados em escolas comuns, enquanto somente 166.615 frequentavam escolas especiais. Em Minas Gerais, os alunos da Educação Especial correspondiam a 107.474 matrículas nas classes comuns de ensino regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto que 28.552 estavam matriculados em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas de ensino Regular e/ou EJA (INEP, 2018a).

O acesso à educação básica permitiu ainda que um número crescente de alunos ingressasse no ensino superior. No entanto, a aprendizagem e a permanência são assuntos mais complexos que dependem de atitudes, tecnologias e instrumentos que promovam a equidade. Um dos instrumentos utilizados em diferentes países do mundo e no Brasil é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), ou Plano de Ensino Individualizado (PEI). Embora a nomenclatura mude, trata-se de um instrumento que tem estrutura e objetivos semelhantes: registrar os avanços dos alunos, bem como suas dificuldades. Mesmo se tratando de uma ferramenta importante, que pode facilitar a inclusão dos alunos, muitos professores ainda não utilizam, seja por dificuldades de preenchimento, seja por não entenderem sua real importância.

A denominação do instrumento analisado pode ocorrer de diferentes maneiras, tendo em vista que estados e municípios brasileiros definem normas e padronizações de atuações específicas em cada região do país. A exemplo, foram localizados em trabalhos acadêmicos as seguintes nomenclaturas: Plano Educacional Individualizado (PEI) (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2013; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; PEREIRA, 2014; KEMPINSKI; TASSA; CRUZ, 2015; COSTA, 2016; REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017; MASCARO, 2018; MELLO; HOSTINS, 2019), Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (PEREIRA, 2019; PONCIANO, 2019), Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) (GLAT; PLETSCHE, 2012a), Plano Educativo Individualizado (PEI) (COELHO, 2013), Planejamento Educacional Individualizado (PEI) (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO, 2014; ÁVILA, 2015; CAMPOS, 2016; CAMPOS; PLETSCHE, 2018; MAGALHÃES; CORREA; CAMPOS, 2018; TANNÚS-

VALADÃO; MENDES, 2018), Plano Pedagógico Individualizado (PPI) (SILVA, 2017), Plano de Ensino Individualizado (PEI) (BRAUN; VIANNA, 2011; MUNSTER *et al.*, 2014).

Partindo dessas considerações, a proposta deste trabalho é compreender como o instrumento PDI, instituído pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais (MG), é utilizado pelos professores das classes comuns de ensino com os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)<sup>1</sup>, são considerados alunos PAEE aqueles com deficiência (física, intelectual e sensorial), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD's)<sup>2</sup> e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008a). A política enfatiza que os alunos deverão ser incluídos nas classes comuns do ensino regular e que devem participar de todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

O Plano de Desenvolvimento Individual do aluno é um instrumento citado em documentos mineiros desde o ano de 2003, conforme resolução n. 451 (revogada pela n. 460/2013), promulgada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O propósito do PDI é auxiliar os professores na tomada de decisões sobre o aluno com deficiência no processo educacional. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) esclarece que o instrumento tem como finalidade a avaliação do percurso de aprendizagem do aluno de forma processual e descritiva. Tal ferramenta se constitui como um plano de aula mais estruturado, importante para a medição da aprendizagem dos alunos, comparando eles com eles mesmos, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica (MINAS GERAIS, 2006).

O PDI é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades /superdotação (MINAS GERAIS, 2018a, p. 5).

---

<sup>1</sup> A PNEEPEI está sob revisão sustentada em uma proposta de reforma em suas diretrizes fundamentais, cenário que gera preocupações quanto ao direcionamento das discussões e possíveis mudanças na Educação Especial em ambientes inclusivos. É necessário que esse debate seja ampliado para uma participação conjunta de toda a sociedade, enfatizando que retrocessos não devem ser tolerados e que a educação do PAEE será viável a partir do aprimoramento do modelo atual, proposto em 2008, com investimentos em formação inicial e continuada de professores e fornecimento de recursos necessários para garantir à inclusão dos alunos nas escolas comuns.

<sup>2</sup> A partir do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5), o Manual de Transtornos e Doenças Mentais, na sua última versão de 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) foram incluídos, para fins de critérios diagnósticos, dentro dos Transtornos do Espectro Autista (TEA). No DSM 4, eram considerados como diagnósticos distintos dentro dos TGDs: Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa), Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. O TEA passou a se referir aos casos antes identificados como autismo e como Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância passaram a ser entidades nosológicas separadas. O Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação não é mais utilizado (DSM-5, 2014).

O interesse pela temática da Educação Especial surgiu durante minha formação em Psicologia quando me dediquei ao estudo sobre a Psicologia Escolar e Educacional. Decidi explorar o tema através de uma pesquisa de campo que me proporcionou um contato com a realidade da Educação Especial inclusiva no ensino municipal de Belo Horizonte/MG suscitando um questionamento acerca dos desafios da atuação dos professores e dos psicólogos neste contexto. Um segundo motivador, que surgiu em decorrência do estudo, foi a necessidade de identificar e compreender como ocorre o processo de inclusão do aluno PAEE, mas agora na rede estadual de educação de MG. Busca-se contribuir com uma educação socialmente compromissada que direcione o ensino para as reais demandas do aluno, que leve em consideração as desigualdades, o acesso equitativo aos diversos contextos, a promoção da aprendizagem e de condições dignas.

A inclusão do aluno da Educação Especial nas classes comuns de ensino, conforme Omote (1999), deve ocorrer de forma ponderada, pois, uma vez conduzida de forma precipitada, poderá, ao invés de beneficiá-lo, prejudicá-lo, causando uma segregação. A Educação Inclusiva se configura como um grande desafio e os modelos educacionais necessitam de grandes transformações e adaptações. A mudança para uma perspectiva mais inclusiva carece de modificação das estruturas e culturas escolares visando atender com eficiência as necessidades dos estudantes.

Apesar de existir uma orientação estadual que determina a obrigatoriedade na utilização do PDI como recurso de inclusão e sobre como elaborar o documento para os alunos, a hipótese dessa pesquisa é de que os docentes não o fazem, ou, se utilizam o instrumento, encontram uma série de dificuldades e empecilhos.

Este trabalho levanta os seguintes problemas: Qual o perfil dos professores pesquisados que trabalham com o aluno PAEE nas classes comuns das escolas estaduais de MG? Quais os conhecimentos dos docentes acerca dos itens do documento? Qual a percepção dos professores sobre a utilidade do PDI no processo de inclusão? Qual a frequência de preenchimento dos dados no PDI? Quais elementos do PDI podem ser adaptados para facilitar o acesso à compreensão das informações contidas nele? As orientações de preenchimento do instrumento são suficientes para a sua compreensão? Quais as principais dificuldades apresentadas durante o preenchimento do documento?

Com base nos levantamentos e questionamentos apontados, este trabalho buscou por subsídios teóricos e visou propor, a partir de uma pesquisa quanti-qualitativa, quais as dificuldades dos profissionais responsáveis pelo preenchimento do documento, a fim de auxiliar na busca por apontamentos sobre fatores que permeiam esta discussão. Para tanto, foi realizada

na etapa quantitativa uma pesquisa com metodologia survey e na etapa qualitativa um grupo focal. Na primeira, um questionário online foi disparado para profissionais da rede estadual de Minas Gerais e, posteriormente, após os participantes manifestarem interesse, foi realizado um grupo focal com professores convidados.

O questionário, apesar de ter sido elaborado com uma estrutura mais fechada, permitiu coletar dados pertinentes acerca da posição dos participantes frente ao instrumento e o grupo focal proporcionou um espaço para manifestação de depoimentos compartilhados sobre a realidade cotidiana nas escolas. Um método complementou o outro, a análise estatística sobre os dados do questionário permitiu a compreensão do objeto estudado e de algumas questões que permeiam a utilização do PDI no contexto escolar. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), construído no grupo focal e analisado sob a luz a Teoria das Representações Sociais (TRS), possibilitou uma interpretação que considera o conhecimento socialmente elaborado e construído a partir de uma realidade comum do público-alvo. A partir de uma opinião coletiva obtida no grupo focal, foi possível construir algumas representações ante o objeto de pesquisa selecionado. O ato de representar, segundo Jodelet (1989), corresponde ao pensamento pelo qual o indivíduo se relaciona com um objeto, sendo este uma coisa, uma pessoa, um evento material, psíquico ou social, uma ideia, uma teoria, e, aqui, um instrumento utilizado para a inclusão de alunos da Educação Especial na escola comum.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar, a partir das concepções dos participantes, quais os desafios na utilização do PDI. Como objetivos específicos, buscou-se contextualizar a inclusão da pessoa com deficiência no contexto brasileiro, demonstrar aspectos relacionados ao currículo e suas implicações no ambiente escolar inclusivo e verificar a aplicabilidade do instrumento nas escolas estaduais de Minas.

O termo inclusão é difundido para uso em diversos contextos e para se referir a inúmeras situações, portanto, é importante destacar que a palavra inclusão, muito utilizada neste trabalho, pretende fazer referência ao processo de inclusão de alunos PAEE no contexto escolar. Neste ambiente “incluir significaria então buscar as soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança no meio escolar regular, em função das condições locais e, naturalmente, das possibilidades da própria criança” (PLAISANCE, 2010, p. 36). Glat e Blanco (2013) ressaltam que Educação Inclusiva representa um novo modelo de escola, sendo necessário garantir a permanência, a participação social e a aprendizagem.

Educação Inclusiva é uma política pública, uma ação afirmativa que está relacionada ao ensino daqueles com ou sem deficiência e tem como objetivo a eliminação de obstáculos limitadores e a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, garantindo a

diversidade no contexto escolar. A Educação Especial está inserida na Educação Inclusiva, mas é também uma área de conhecimento específico, que consiste no estudo sobre os desafios que permeiam a educação dos alunos PAEE, dispondo de métodos, recursos e conhecimentos que a escola comum deve possuir para atender ao seu alunado. A Educação Especial pode ocorrer em escolas especializadas (exclusivas para pessoas com deficiências específicas), nas classes comuns do ensino regular (classes escolares direcionadas para alunos com ou sem deficiência) ou nas classes especiais (classes para pessoas que possuem algum tipo de deficiência localizadas em escolas comuns) (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; GLAT; BLANCO, 2013; BORGES, 2015).

Nesta dissertação, compreende-se que a pessoa com deficiência se depara com limites e barreiras impostos pela própria sociedade. Esse posicionamento está em consonância com o modelo social e/ou biopsicossocial que entende a deficiência como uma interação do sujeito com o meio e a sociedade. Nesse sentido, a deficiência pode ser mais ou menos incapacitante, tanto pelas características individuais da pessoa, quanto pelas vivências em uma sociedade mais ou menos inclusiva. Tem-se como entendimento as consequências de um ambiente que promove limitações na autonomia de uma pessoa que vive algum tipo de deficiência. Portanto, uma pessoa pode apresentar uma insuficiência e enfrentar barreiras ambientais, culturais e sociais que criam obstáculos que não se consegue transpor devido às suas particularidades. Tais fatores promovem discriminação, ao passo que, se ocorresse o inverso, como adaptações nos contextos através de rampas para cadeirantes ou outras medidas, não haveria a eliminação da deficiência, mas suprimiria algumas barreiras (PAISANCE, 2010).

O modelo social representa uma concepção de que a condição de deficiência se relaciona diretamente com os tratamentos recebidos no contexto social, sendo que deficiência é tida como “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões<sup>3</sup> físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (UPIAS, S.d. *apud* DINIZ, 2007, p. 8). “Para o modelo médico, lesões levavam à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levava pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 11). A deficiência é vista como uma opressão do sistema, que ao invés de considerar as múltiplas dimensões do modelo social, tem a tendência de ser considerada como uma tragédia pessoal única e exclusivamente do sujeito (DINIZ, 2007). No Brasil, é importante esclarecer que o conceito de deficiência se encontra na Lei Brasileira de Inclusão.

---

<sup>3</sup> “Ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso” (DINIZ, 2007, p. 8).

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2).

Essa concepção, no ordenamento jurídico brasileiro, está em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da qual o Brasil é signatário e que foi posicionada hierarquicamente como emenda constitucional, por força do Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b).

Ainda, pareado com a inclusão escolar, também há o movimento de inclusão social que objetiva equiparar as oportunidades para todos, independentemente de condições econômicas, culturais, físicas, intelectuais ou raciais. Brogna (2009) traz algumas reflexões que permitem considerar a deficiência como um sistema social complexo que excede a condição de saúde de uma pessoa, envolvendo lutas, posicionamentos, princípios e visões que orientam práticas e discursos. Segundo a autora, na América Latina existem duas vertentes de estudo, uma que considera uma análise no nível macro sobre contextos normativos e de políticas e outra que aborda os processos sociais como construtores de situações de desvantagens e segregações.

A ideia central da autora é contribuir e conceituar a deficiência como construção social e apresentá-la como um objeto teórico complexo. Deve-se considerar as múltiplas dimensões envolvidas nessa construção e que a deficiência não pode ser definida de modo estático e isolado, mas sim analisada de maneira dinâmica e relacional.

As múltiplas dimensões (política, cultural, histórica, econômica, normativa), as diferentes áreas (corporais, psicológicas, organizacionais, institucionais, sociais) e a multiplicidade de atores que entram em cena impossibilitam pensar de maneira estática e isolada sobre a deficiência: não é uma foto fixa. Sua análise a partir de uma perspectiva sociológica nos obriga a abordá-la de maneira dinâmica e relacional. O social é muito mais do que a soma dos atores, é a complexa rede de relacionamentos, papéis, lances, trocas, expectativas, imposições, preconceitos, lutas e resistências, é o modo como o tempo é configurado e reconfigurado. É necessário atender, portanto, todos os aspectos e dinâmicas do filme. Mesmo aqueles que estão silenciosamente implícitos no enredo<sup>4</sup> (BROGNA, 2009, p. 158).

Segundo Artioli (2006, p. 105), “em uma sociedade que desacredita na possibilidade de desenvolvimento e convivência com a pessoa com deficiência, a escola, como uma instituição que reproduz a forma de pensar da coletividade, repete no seu interior a forma de ver e tratar o diferente”. Sacristán (2000) salienta sobre a função cultural das escolas pontuando que a instrução nas escolas é uma forma de transmissão cultural que pode afetar decisivamente

---

<sup>4</sup> Trecho traduzido pelas pesquisadoras.



os indivíduos nas sociedades modernas. A escola é uma instituição que participa da formação de sujeitos e pode auxiliar na construção de uma sociedade mais inclusiva. Trazer a discussão do modelo social da deficiência para o contexto escolar implica uma série de mudanças no processo da inclusão do aluno PAEE, uma vez que se passa a considerar o indivíduo inserido em um contexto que pode colocá-lo em situação de deficiência, deixando de culpá-lo por suas diferenças e ajustando o sistema para garantir sua permanência e aprendizagem.

No processo de inclusão escolar, direitos devem ser assegurados, e esses direitos, em muitos casos, são o pontapé inicial para o início de uma mudança. As previsões legais da Política Nacional de 2008 garantem:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Para compreender as preocupações voltadas para o Público-Alvo da Educação Especial está proposto no primeiro capítulo da revisão bibliográfica uma breve explanação sobre o percurso histórico da concepção de pessoa com deficiência, priorizando elucidar alguns pontos dessa trajetória, expor e discutir conceitos e identificar recursos considerados importantes. No segundo capítulo, foram exploradas questões referentes ao currículo e suas implicações no contexto escolar inclusivo, buscando definições teóricas e articulações com o Plano de Desenvolvimento Individual. Em seguida, no terceiro capítulo, foi realizado um estudo acerca dos documentos normativos e sobre o PDI utilizado na rede estadual de educação mineira, além de um panorama sobre a educação no estado de Minas Gerais. Após a revisão, está o capítulo que descreve a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa, na sequência, o capítulo sobre os resultados obtidos, ou seja, a análise dos dados do questionário e do grupo focal sobre a percepção dos professores acerca da utilização do PDI e, por fim, as considerações finais.

## 2 CONTEXTUALIZANDO DIFERENTES PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

### 2.1 Dos primórdios à fase das classes especiais

As diferenças individuais e a diversidade social foram temas colocados em pauta com menos evidência em outras décadas. Hoje, são temáticas que perpassam com maior frequência os debates e as decisões políticas voltadas para a garantia de direitos em diversos contextos. A concepção sobre a deficiência e o que é ser pessoa com deficiência está relacionada a vários aspectos, sendo importante considerar a vivência em períodos distintos, organizações sociais, estruturas políticas e econômicas diferentes, o que afeta diretamente essa discussão.

Entre os tratamentos e as percepções acerca desses sujeitos ao longo da história mundial é possível citar a prática da mitificação, o sacrifício (oferecimento aos deuses), a religiosidade (indivíduo considerado impuro ou um escolhido de Deus), o abandono à inanição (abandonado para morrer), a reclusão, o extermínio (autorização para matar), a exposição em espaços ou circos (seres humanos considerados excêntricos), o acolhimento (em instituições) e a prática da mendicância (GUGEL, S.d.; PESSOTTI, 1984).

Segundo Pessotti (1984), pessoas com deficiência intelectual na Grécia antiga, por exemplo, eram abandonadas, abolidas e perseguidas em razão de sua diferença, tendo em vista que na época a ideia que vigorava era de que o ser humano deveria ser guerreiro, forte, formoso e estar em plena saúde e vigor físico.

Pesquisadores concordam que a vida das pessoas com deficiência no decorrer da história não deve ter sido fácil. Na antiguidade, as diferenças eram rejeitadas em diversas sociedades, a pessoa com deficiência era, na maior parte das vezes, repudiada, discriminada e eliminada do convívio social e familiar. Na Idade Média ocorria a repulsa ou a superproteção: “os deficientes mentais, os criminosos ou loucos eram considerados possuídos pelo demônio, por isso eram banidos da sociedade; aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais” (BRUNO, 2013, p. 294). A partir do Renascimento, séculos XIV a XVI, com o surgimento das ciências e concepções racionalistas, novas explicações passaram a considerar a deficiência como doença genética, um mal físico ou mental, sendo propostas terapias e assistências para o “atendimento das pessoas com deficiência na Europa, Estados Unidos e Canadá” (BRUNO, 2013, p. 294).

Na Europa em específico, permeada por períodos de grande segregação, surgiram novas posturas e novos olhares sobre a pessoa com deficiência, o que contribuiu para a criação de

algumas instituições de acolhimento e assistência a esse público. No século XIII foi criada a primeira colônia agrícola na Bélgica para receber deficientes mentais<sup>5</sup>; Juan Pablo Bonet (1573-1633), professor espanhol e pai de uma criança surda, iniciou seus trabalhos com a educação de surdos no ano de 1620; em 1770, ocorreu a inauguração do Instituto Nacional dos Jovens Surdos em Paris e, em 1784, surgiu também em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. (PESSOTTI, 1984; BERCHERIE, 2001; JANNUZZI, 2004b).

Como contribuições teóricas, alguns autores promoveram estudos e discussões sobre a educação da pessoa com deficiência, como o médico e psiquiatra francês Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840) sobre a noção de retardamento mental, conforme conceito de idiotia<sup>6</sup> utilizado anteriormente pelo médico e psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826); o trabalho do médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) com o menino Victor de Aveyron; as discussões do médico francês Édouard Séguin (1812-1880) que ampliou estudos sobre pessoas com retardo mental<sup>7</sup> e se tornou referência para a Educação Especial na França, influenciando pesquisadores como o pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) e o psicólogo e psicometrista Théodore Simon (1872-1901); os trabalhos da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870- 1952) com o desenvolvimento e aprimoramento de materiais pedagógicos, além de outros teóricos não citados aqui (PESSOTTI, 1984; BERCHERIE, 2001; JANNUZZI, 2004b).

Se na Europa, no Velho Mundo, a situação era precária, no Novo Mundo, tudo era muito mais incerto. Quando os portugueses aportaram em território brasileiro sofreram com as condições climáticas e doenças desconhecidas, sendo que “algumas dessas enfermidades de natureza muito graves chegaram a levá-los a aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais” (FIGUEIRA, 2008, p. 55). Na grande maioria, as condições de tratamento eram precárias e inadequadas, continuando assim por várias décadas. Além disso, os escravos trazidos para o país sofriam inúmeros castigos físicos, eram submetidos a tratamentos desumanos e a condições degradantes, com disseminação de doenças incapacitantes, o que os levava a situação de deficiência ou até a morte (FIGUEIRA, 2008).

Segundo Jannuzzi (2004a), no Brasil, durante o período de colonização que ocorreu entre o século XVI ao século XIX, as pessoas com deficiência estavam à margem da sociedade:

[...] Nos primórdios de nossa colonização, dentro de uma organização baseada no

---

<sup>5</sup> Expressão utilizada na época.

<sup>6</sup> Para Esquirol “o idiota é aquele que não pode adquirir os conhecimentos, que normalmente se adquire pela educação” (BERCHERIE, 2001, p. 131).

<sup>7</sup> Termo utilizado na época.

capitalismo mercantil, que retirava principalmente produtos aqui nativos para comercializá-los na Europa, ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença nas suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com “normais” indesejados, ou os recolhia nas Santas Casas<sup>8</sup>, aqui existentes desde o século XVI (JANNUZZI, 2004a, p. 11).

Um marco importante durante a colonização do Brasil foi a criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant- IBC) e em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES), ambos no Rio de Janeiro sob a administração do poder central (JANNUZZI, 2004b). A criação desses institutos representou um marco na educação da pessoa com deficiência, porém, sua capacidade de atendimento era limitada e não supriu a demanda do país devido ao número elevado de cegos e surdos espalhados pelo território nacional e o número reduzido de alunos acolhidos (JANNUZZI, 2004b).

No século XIX, diante dos inúmeros conflitos militares, a questão da deficiência ficou mais evidente com as limitações físicas e/ou sensoriais dos soldados em decorrência das revoltas e guerras da época, como a Guerra contra o Paraguai (1864-1870) e a Revolta de Canudos (1897)<sup>9</sup>. Houve uma nova preocupação com os voluntários que adquiriram alguma deficiência, criando-se o Asilo Inválidos da Pátria<sup>10</sup> para atender a esse público (FIGUEIRA, 2008).

Em determinado momento do século XIX, com a ascensão da ciência, um novo posicionamento surge voltado para a educabilidade da pessoa com deficiência. "O desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais comportamentos" (PESSOTTI, 1984, p. 72). No entanto, essa abordagem promoveu segregação, pois muitas pessoas com deficiência foram enviadas para asilos e hospitais, juntamente com loucos, delinquentes e outros indivíduos que estavam à margem da sociedade (PESSOTTI, 1984).

Escolas foram criadas anexas aos hospitais psiquiátricos para educar as crianças institucionalizadas. Durante muitos anos, o aluno da Educação Especial no Brasil permaneceu

---

<sup>8</sup> As Santas Casas foram criadas no Brasil na época de seu descobrimento, século XVI. Eram responsáveis pelos cuidados aos enfermos e antecipavam as atividades estatais de assistência social e saúde. Também abrigavam, alimentavam e instruíam crianças órfãs e pessoas com deficiência. Atualmente, existem mais de 2.100 unidades no Brasil e estão inseridas no Sistema Único de Saúde (SUS), com participações no atendimento da população e no desenvolvimento de políticas públicas (JANNUZZI, 2004a; CMB, S.d.).

<sup>9</sup> A Guerra contra o Paraguai foi um conflito entre o Paraguai e a Tríplice Aliança composta pela Argentina, Uruguai e Brasil. A Revolta de Canudos foi um conflito ocorrido na Bahia entre militares do Exército brasileiro e membros da comunidade sócio religiosa liderada por Antônio Conselheiro (1830-1897) (FIGUEIRA, 2008).

<sup>10</sup> Inaugurado em 1867, na ilha de Bom Jesus, Rio de Janeiro. Tinha o objetivo de abrigar os voluntários mutilados nas guerras. O Asilo foi extinto em 1976.

segregado dos demais alunos. Diante do avanço da medicina no século XX “houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores [...]” (JANNUZZI, 2004a, p. 11). Posteriormente à criação das classes anexas aos hospitais psiquiátricos surgiram as classes anexas às escolas comuns, ou seja, as classes especiais, além de outras propostas educacionais:

[...] A esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação [...] (JANNUZZI, 2004a, p. 68).

Segundo Jannuzzi (2004b), Ulysses Pernambucano, médico, psiquiatra, psicólogo e professor, organizou, em 1929, uma das primeiras equipes compostas por psiquiatra, pedagogo e psicólogo. Ele inaugurou em Pernambuco uma unidade de ensino conhecida como “Escola para crianças anormais”, uma instituição que tinha como objetivo atender alunos com deficiência intelectual.

Em 1929, chegou ao Brasil a psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) que trouxe grandes contribuições para o trabalho com crianças nomeadas na época como “anormais”. O termo anormalidade englobava todos que escapavam da norma. Crianças órfãs, por exemplo, eram consideradas anormais. Além delas, “crianças com deficiências motoras, intelectuais, sensoriais e que apresentavam problemas de comportamento” (BORGES, 2015, p. 347). A trajetória de Antipoff foi influenciada por autores como Édouard Claparède (1873-1949), neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, figura central na implementação das classes especiais<sup>11</sup> em Genebra, Suíça, voltadas ao aprendizado das crianças “anormais” no ensino público daquele país; Alice Descoedres (1877-1963), pedagoga com larga experiência no ensino para as crianças “anormais”; Lazurski (1874-1917), psicólogo e psiquiatra russo, precursor do Método da Experimentação Natural<sup>12</sup>; e por experiências adquiridas na Europa, primeiro no Laboratório de Alfred Binet e Theodore Simon, na França, e depois no Instituto Jean-Jacques Rousseau, a Escola de Ciências da Educação localizada em Genebra (BORGES, 2015).

No Brasil, Antipoff foi convidada pelo governo mineiro para atuar na formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e no Laboratório

<sup>11</sup> As classes especiais eram classes incluídas dentro das escolas comuns que agrupavam alunos incapazes de acompanhar pedagogicamente a turma na qual deveriam estar inseridos (BORGES, 2015).

<sup>12</sup> [...] “o método da “experimentação natural”, desenvolvido por Lazursky em Moscou, como o mais apropriado em psicologia, por combinar a observação no ambiente natural, por períodos prolongados, e o rigor da experimentação, aprendida nos laboratórios” (Antipoff, 1992b *apud* Campos, 2003, p. 213).

de Psicologia. Ampliou sua área de atuação e desenvolveu trabalhos na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais fundada em 1932 e, posteriormente, em 1935, iniciou o funcionamento do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais que foi uma das primeiras escolas especiais do estado (BORGES, 2015). Em suas práticas já prezava pelo respeito às diferenças individuais, a preocupação com os direitos da criança, os aspectos da inteligência a ser desenvolvida, a valorização da capacidade de aprendizagem e o ensino equiparado ao desenvolvimento do indivíduo (BORGES, 2015).

Helena Antipoff implementou as classes especiais, previstas no Regulamento do Ensino Primário de 1927. Esse modelo já funcionava na Europa e na América, constituindo-se como o modelo educacional privilegiado para alunos “anormais”. A classe especial “pareceu adequada na época por efetuar uma ideia pedagógica que começava a ganhar força, a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes” (BORGES, 2015, p. 349).

Borges e Campos (2018) realizaram um estudo em que propuseram uma maneira esquemática de compreender as fases da Educação Especial. Para isso, estabeleceram três fases distintas. A primeira, dos anos de 1930 até os anos de 1950 foi considerada como a fase das classes especiais, a segunda de 1950 até 1990 foi denominada como a fase das escolas especiais e a terceira, dos anos 1990 até o momento atual, é a fase da Educação Inclusiva. Esses três períodos da Educação Especial não são delimitados, mas se sobrepõe, as classes especiais ainda persistem nos dias atuais, assim como as instituições especializadas. “A divisão, no entanto, permite que se possa avaliar momentos distintos e como eles se complementaram na sucessão dos acontecimentos, o que pode ter favorecido o fortalecimento das políticas inclusivas de hoje” (BORGES; CAMPOS, 2018, p. 70).

No período em que as classes especiais começaram a ganhar força no sistema educacional, o país estava em um processo de transformação:

Desde 1930, com o desenvolvimento industrial, a preocupação com o desenvolvimento do país vai penetrando na ótica educacional do governo, tanto que, durante o Estado Novo (1937-1945), surgem as Leis Orgânicas de Ensino do ministro da Educação, Capanema, e também, como uma das primeiras providências, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, visando à formação para o trabalho (JANNUZZI, 2004a, p. 14).

Além da criação do SENAI, também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O decreto-lei n. 4.073, publicado em 1942, definia como critérios de admissão nos cursos “possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que

devam ser realizados” (BRASIL, 1942). O ministro Capanema estipulou um conjunto de regulamentos para direcionar o ensino profissional, mas para o ingresso era exigido uma série de pré-requisitos que continuava promovendo a exclusão das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004a).

O mundo passou por um período desolador durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), muitas atrocidades foram cometidas e milhões de pessoas foram mortas de maneira cruel e desumana, inclusive pessoas com deficiência. Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos para nortear os países acerca dos direitos de cada pessoa e evitar que violações similares as que aconteceram durante o período de guerra voltassem a ocorrer.

Nesse período em que o Brasil estava iniciando o processo de industrialização, a educação era entendida como estratégia para tentar garantir um meio de subsistência da pessoa e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da nação. “Prega-se muito o treinamento em habilidades específicas, o que na Educação Especial vai ser a tônica das oficinas abrigadas, nas instituições especializadas para deficientes” (JANNUZZI, 2004a, p. 14). Essa proposta se ancorou na possibilidade de contribuição para o desenvolvimento da economia, mas também se tornou uma alternativa para uma participação mais eficiente da pessoa com deficiência na sociedade, permitindo uma atenção para o desenvolvimento desses sujeitos (JANNUZZI, 2004b).

Geralmente essas oficinas não se empenhavam numa formação específica para um determinado trabalho, mesmo porque os serviços ali desenvolvidos eram os conseguidos dentro do que sobrava no mercado de trabalho: empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples, insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego (JANNUZZI, 2004a, p. 14-15).

## **2.2 Segregar ou integrar? A fase das escolas especiais**

Jannuzzi (2004a, p. 17) salienta que a partir da década de 1950 “os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas”. Em 1954 ocorreu uma Conferência que formou o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, o que precedeu a movimentação das pessoas com deficiência para a organização de entidades, como a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), fundada em 1954. Em meio a esse processo, cresceu a atuação do setor privado no atendimento ao aluno da Educação Especial, oferecido tanto no caráter filantrópico quanto pago.

No setor governamental, inicia-se a fase das campanhas, um período importante em que o governo federal promove de forma mais sistemática, o amparo à educação das pessoas com deficiência. A primeira campanha lançada foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CENERDV) em 1958 – denominada em 1960 como Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) e, por último, foi criada a Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960. Essas campanhas foram extintas pelo governo federal em 1963 (JANNUZZI, 2004b).

[...] Era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (JANNUZZI, 2004b, p. 90).

Em 1961, foi promulgada a lei n. 4.024 que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No artigo 88, as pessoas com deficiência foram nomeadas como excepcionais, enfatizando que tais indivíduos deveriam ser enquadrados no sistema geral de educação a fim de integrá-los à comunidade (BRASIL, 1961). Em 1971, foi promulgada a diretrizes e bases de ensino no 1º e 2º grau conforme lei n. 5.692.

Os alunos 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 acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9).

Registra-se que essas legislações não exigiam que os alunos da Educação Especial fossem incluídos na rede regular de ensino e que tais leis foram revogadas pela lei n. 9.034-LDBEN de 1996.

O cenário político brasileiro, entre 1964 e 1985, não era muito favorável devido ao Golpe Militar que estabeleceu uma ditadura no Brasil. A população sofreu restrições à liberdade através de atos institucionais, ocorreram prisões, cassações e outras violações contra educadores, líderes políticos e indivíduos de outros setores sociais. Consequentemente, reivindicações populares ficaram prejudicadas, questionamentos foram silenciados e questões que poderiam ser priorizadas na época foram deixadas de lado (JANNUZZI, 2004b).

Mesmo diante desse cenário, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), foi criado em 1973 se tornando o primeiro órgão atuante em nível federal para definir metas governamentais no âmbito da educação.



O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, art. 2º).

A partir de 1980, os movimentos das pessoas com deficiência ganharam força com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) promovido pela ONU (JANUZZI, 2004a, p. 17). Em Brasília, o movimento começava a mostrar força:

O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: “Participação plena e igualdade”, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANUZZI, 2004a, p. 17).

A educação da pessoa com deficiência no século XX prevaleceu nas classes especiais e/ou nas instituições especializadas. Mobilizações da sociedade, dos próprios indivíduos e de suas famílias, em um movimento mundial na luta contra a discriminação e marginalização desse público, ganharam força e a busca pela integração dessas pessoas, tanto no contexto social quanto no contexto escolar, continuou sendo almejada.

[...] Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990 *apud* GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

Cappelini e Mendes (1995) enfatizam que a ideia da integração surge na tentativa de derrubar a exclusão social e algumas instituições se especializaram para atender as pessoas com deficiência, o que não impediu que a segregação continuasse sendo praticada. A integração pressupunha que esses alunos deveriam estar nas escolas comuns, mas para isso deveriam estar “preparados”.

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente no sistema rede regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, [...], visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades,

atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

### **2.3 Um novo desafio: a fase da Educação Inclusiva**

A mudança no contexto brasileiro do modelo de integração para um modelo de Educação Especial numa perspectiva mais inclusiva cresceu de maneira significativa desde a promulgação da Constituição Federativa de 1988 (CF/88) e dos acontecimentos mundiais para uma nova postura global na efetividade e respeito aos direitos do ser humano. Dessa forma, houve uma mudança de posicionamento nos diversos setores sociais determinando responsabilidades coletivas e individuais e os direitos e deveres a serem cumpridos.

Destacam-se eventos mundiais que contribuíram para a efetivação e promulgação das normatizações. Em 1990, foi divulgado pela ONU a Declaração Mundial de Educação para Todos, que aborda a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência (UNICEF, 1990). A Convenção da Guatemala, em 1999, afirma que ninguém deve ser discriminado por causa de sua deficiência e que o princípio da igualdade deve ser preservado (BRASIL, 2001a).

Em Salamanca, na Espanha, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial que resultou na resolução nomeada Declaração de Salamanca. Tal Declaração possui o objetivo de nortear princípios e práticas para uma educação mais inclusiva, pontuando acerca de uma estruturação dos sistemas de ensino em seus níveis regionais, nacionais e internacionais para a promoção de uma Educação Especial efetiva, tratando dos princípios, políticas e práticas para atender as necessidades educativas especiais dos alunos (UNESCO, 1994).

Glat, Pletsch e Fontes (2007) salientam acerca do conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) enfatizando que o termo vem sendo utilizado de maneira errônea como sinônimo de deficiência.

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa com a qual ele se depara no cotidiano escolar (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 349).

Desse modo, a necessidade educacional especial é uma condição individual e específica, que pode exigir para diferentes alunos, em situação de deficiência ou não, em circunstâncias específicas, adaptações de recursos didáticos e metodológicos, demandando apoio especializado (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Questões específicas da educação aparecem nos artigos 205 ao 214 da CF/88. Alguns

desses artigos visam a igualdade de condições na escola e auxiliam a promoção da Educação Inclusiva e, por isso, merecem destaque. O artigo 206, inciso I, prevê a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no inciso VII, estabelece-se a “garantia de padrão de qualidade”. O artigo 208, inciso III, define o dever do Estado na oferta do “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Cita-se aqui, além da CF/88, a Lei 7.853/89, que determinou como crime a não matrícula de um indivíduo por causa de sua deficiência, e a e LDBEN, Lei 9.394/96, como um dos principais dispositivos legais que permitiram o avanço no processo de implementação de uma educação mais inclusiva.

A lei n. 7.853 de 1989 dispõe sobre a integração das pessoas com deficiência e reforça em seus artigos o direito ao tratamento igualitário, à oportunidade e ao respeito, à saúde, ao trabalho e à educação e à matrícula nas escolas especiais e comuns de ensino. Dá-se ênfase ao artigo 2, inciso I, que ressalta sobre a inserção do aluno no sistema educacional em escolas especiais, privadas ou públicas, e que a oferta deverá ser obrigatória e gratuita em estabelecimento público de ensino, tornando-se crime a não matrícula de um indivíduo por causa de sua deficiência (BRASIL, 1989). Observa-se que a referida lei no mesmo artigo, inciso I, alínea f, falha ao afirmar que deverá ocorrer “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), pois estabelece que apenas aqueles “capazes de se integrarem” no sistema regular de ensino poderão frequentar o curso regular.

A LDBEN prevê no artigo 4, inciso III, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos alunos da Educação Especial, além de enfatizar sobre a oferta de um ensino que atenda às necessidades dos estudantes de acordo com suas condições e capacidades (BRASIL, 1996). O ponto principal da Lei 9.394 é o capítulo V, que foi criado para estabelecer normas acerca da Educação Especial. Em seu artigo 58, primeiro parágrafo, afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. No segundo parágrafo, salienta que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Essa lei ainda trata da formação dos professores, da adaptação dos currículos escolares, dos métodos e técnicas adequadas para atender alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

O AEE é regulado pela Resolução número 04/09 publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Decreto 7.611/11, prevendo em seu artigo 2º que o atendimento é um

“conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente”, promovidos pelo professor especializado visando auxiliar os alunos e os profissionais docentes nas melhores estratégias de ensino e aprendizagem para cada estudante de acordo com suas condições físicas ou sensoriais. O AEE deve funcionar em salas de recursos multifuncionais das escolas e o aluno frequentará este espaço no contra turno (BRASIL, 2009; 2011).

O atendimento visa facilitar o processo de ensino e aprendizagem, assegurar o entendimento sobre o conteúdo disciplinar, facilitar a comunicação, auxiliar na alimentação e nos cuidados pessoais e promover condições de acesso e participação do aluno nas aulas ministradas na escola inclusiva (BRASIL, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, §2).

Um marco importante na promoção de uma educação mais inclusiva foi a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo a Política, a Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em seu texto afirma que “a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 14). No ano seguinte, em 2009, ocorreu a Convenção das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU afirmando que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.

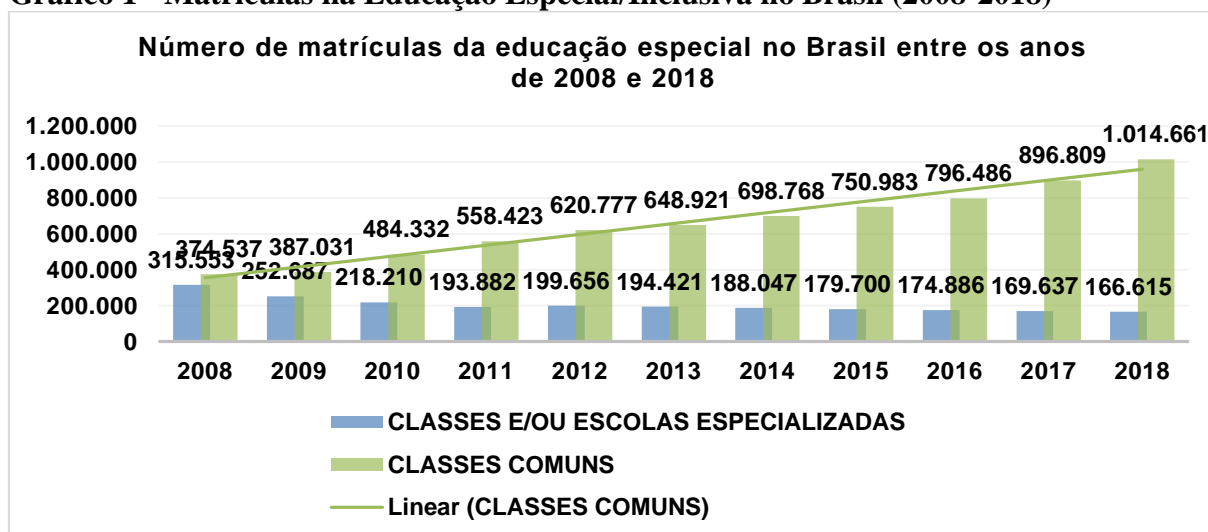
Para Glat, Pletsch e Fontes (2007) cabe enfatizar, que a Educação Inclusiva não consiste somente em realizar a matrícula do aluno da Educação Especial, mas que, além disso, para a inclusão se tornar significativa, é preciso proporcionar o ingresso e a permanência do aluno na escola, garantindo um bom aproveitamento acadêmico.

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. [...] Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas o “desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas” (GLAT *et al.*, 2003, p. 21-22

apud GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345).

Conforme o gráfico 1, segundo os dados do INEP (2008-2018), ocorreu uma diminuição no número de matrículas em escolas especializadas e é possível observar um maior acesso às classes inclusivas, o que demonstra que as famílias e os alunos migraram de um contexto a outro, visando o atendimento da Educação Especial nas classes comuns de ensino. O marco temporal para elaboração do gráfico é a Política de 2008.

**Gráfico 1 - Matrículas na Educação Especial/Inclusiva no Brasil (2008-2018)**



Fonte: INEP (2008-2017; 2018a). Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas.<sup>13</sup>

Segundo o INEP (2019), as matrículas nas classes comuns subiram para 1.043.257. Nota-se que o acesso foi ampliado ao longo dos anos, sendo que, como afirmado anteriormente, a maior preocupação que permeia esse processo atualmente é a permanência e a qualidade do ensino, considerando outras questões que implicarão na efetividade de uma Educação Especial realmente inclusiva.

O paradigma da Educação Especial na perspectiva inclusiva implica na reformulação das escolas e das práticas escolares, envolvendo todos os atores para a promoção de um atendimento de qualidade. Além disso, depende de uma formação continuada dos professores, de adaptações curriculares, do desenvolvimento de instrumentos que facilitem o aprendizado do aluno, da adaptação do acesso físico, de estratégias que viabilizem a permanência nas classes

<sup>13</sup> O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Segundo o decreto 7611/2011, artigo 9 “para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASL, 2011, art. 9).

comuns de ensino, dos processos de avaliação do desempenho para verificar a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento de políticas públicas e normas eficientes para regulamentar esse processo. Além desses obstáculos, existem diversos problemas da educação pública como a falta de recursos, a ausência de articulações entre os membros da rede escolar, outros profissionais e a família, a própria deficiência do aluno e o seu grau de comprometimento (BRASIL, 2008a; ARTIOLI, 2006).

Implementar um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), para proporcionar um ensino de qualidade para os estudantes, independentemente se esse estudante possui deficiência ou não, as escolas carecem de organização em sua estrutura, metodologia e recursos, mas principalmente, precisam se conscientizar e garantir que os profissionais da educação estejam preparados.

Quando se fala em uma educação de qualidade, diversas pesquisas apontam a formação de professores como fundamental para alcançar esse objetivo, tendo em vista que é atribuída a eles a responsabilidade pelo desenvolvimento de estratégias e direcionamentos para efetivar a aprendizagem de seus alunos. Ao retomar a questão da capacitação docente, é necessário pontuar sobre a precariedade da formação de professores que não se restringe somente ao atendimento a alunos com necessidades especiais. Segundo pesquisadores do campo da Educação Especial, os cursos deveriam promover debates para a criação de uma consciência crítica acerca da realidade de trabalho, oferecer fundamentação teórica que possibilite ações pedagógicas eficazes, potencializar a proximidade com o âmbito escolar, estimulando a construção coletiva de saberes e fazeres. Para aqueles profissionais que estão no desenvolvimento de suas atividades, sugere-se o estímulo e o favorecimento para uma continuidade na formação, visando o aperfeiçoamento e a aquisição de novos conhecimentos (GOFFREDO, 1999; ARTIOLI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2010; CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018).

A docência, como uma profissão aprendida, não se esgota na formação; aí ela é inicial, pois continua no restante da vida, no trabalho nas escolas. Assim, tanto a graduação quanto a educação continuada do educador deve incluir, além da informação sobre a deficiência, a experiência com o aluno com deficiência, pois o esclarecimento e a convivência podem auxiliar na construção da imagem da pessoa com deficiência como alguém que tem deficiência que lhe causa limites, como tem também potencialidades a serem desenvolvidas. As diferenças e necessidades decorrentes devem ser respeitadas para eliminar as restrições de participação social e educacional (ARTIOLI, 2006, p. 118).

Durante os processos formativos, pode ser trabalhado com os profissionais da educação o uso de recursos que podem direcionar ou facilitar a prática no contexto escolar. Uma das

ferramentas propostas nas escolas estaduais mineiras que auxilia os professores na consolidação de uma escola inclusiva é o Plano de Desenvolvimento Individual. A denominação desse instrumento pode ser vislumbrada de diferentes maneiras, mas embora com nomes diferentes, trata-se da mesma ferramenta com algumas variantes no formato e no conteúdo, possuindo os mesmos objetivos.

O PDI é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades /superdotação (MINAS GERAIS, 2018a, p. 5).

Segundo Tannús-Valadão (2014), a ideia básica para a construção do PDI/PEI é a mesma, ocorre a partir do ingresso do aluno no sistema educativo e é desenvolvida, normalmente, por uma equipe multidisciplinar, através de uma avaliação inicial. Essa avaliação deve originar em um planejamento individualizado que será revisto de maneira periódica ao longo da escolarização do estudante. Entre as dificuldades encontradas na utilização desse instrumento no Brasil, está a falta de regulamentação, que permeia problemas relacionados a indefinição dos serviços especializados dos estudantes com deficiência, “a falta de avanço no percurso de escolarização, as dificuldades em definir os objetivos de ensino aprendizagem e em prescrever as acomodações necessárias, etc” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 21).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n. 13.146/2015, é, até o presente ano, a última lei que aborda direitos de pessoas com algum tipo de deficiência.

De acordo com Tannús-Valadão (2010), ao analisar os movimentos históricos em relação à Educação Especial de outros países, como Estados Unidos, França, Itália e Espanha, pôde-se destacar que o Brasil possui um arcabouço legislativo que, pelo menos em suas intenções, acompanha as últimas tendências internacionais. Ressalta-se que existe o acúmulo de 20 anos de discussões sobre o processo de inclusão escolar, fato que permite questionar a afirmativa de que ainda há o “engatinhamento” do país nesse processo, mas que é “chegada a hora de justificar a falta de resultados em termos de políticas de inclusão escolar, pela via da infantilização da história brasileira, e caminhar rumo a maturidade, buscando maior eficiência nas suas práticas” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 94).

As leis, decretos, resoluções, documentos e movimentos sociais marcam não só a história de conquistas na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, mas também uma mudança no pensamento, comportamento e cultura no Brasil. É necessário salientar acerca da importância da diversidade em uma comunidade ou sociedade humana, que pode conceber

riqueza, um potencial para o ajustamento às novas questões do meio, um arsenal de possíveis soluções criativas face às mais variadas demandas que a vida moderna impõe, mas pode também representar enormes dificuldades para gerenciar a vida coletiva (OMOTE, 2010).

Como enfrentamento aos possíveis desafios é preciso ampliar os debates acerca da diversidade, dos direitos dos alunos PAEE e da pessoa com deficiência apontando para aprimoramentos no âmbito escolar e social diante da inclusão de quaisquer indivíduos. Ainda é imprescindível lutar continuamente pela garantia dos direitos já conquistados, acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas no contexto brasileiro e levar em conta a resistência contra possíveis retrocessos.

A seguir segue um capítulo que descreve as características do público considerado alvo da Educação Especial.

## **2.4 O Público-Alvo da Educação Especial**

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 15).

Cada época reflete um determinado contexto histórico que contribui para que determinados sujeitos sejam considerados fora ou não da norma social vigente. Como foi visto no início desse capítulo, alunos com deficiência já foram chamados de anormais, de excepcionais ou de portadores de deficiência. Atualmente, os documentos oficiais utilizam o termo Público-Alvo da Educação Especial, para se referir aos alunos que requerem Atendimento Educacional Especializado.

Nesta pesquisa, a nomenclatura utilizada para identificar o diagnóstico está em conformidade com o levantamento do Censo Escolar de 2018, ficha de cadastro de aluno. Optou-se por utilizar essa referência tendo em vista que é o modelo oficial para levantamento de dados nas escolas brasileiras e que os profissionais da educação estão habituados com os termos definidos pelo INEP.

Na classificação do Censo Escolar de 2018, formulário do aluno, alternativa 12, pergunta-se qual o tipo de deficiência do aluno estabelecendo como deficiência: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, surdocegueira; Transtorno Global do Desenvolvimento: transtorno desintegrativo da



infância, autismo, síndrome de rett, síndrome de asperger; altas habilidades e superdotação (INEP, 2018c).

Para esclarecer o perfil desses alunos, conforme os diagnósticos citados acima, segue uma descrição sucinta acerca do que é considerado deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

**- Deficiência:** “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

• *Deficiência intelectual:* “caracteriza-se por alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais” (INEP, 2018c, p. 91).

• *Deficiência física:* são alunos que apresentam impedimentos físicos e/ou motores que carecem o uso de recursos, meios e sistemas para garantir a acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos: paraplegia (paralisia total ou parcial do tronco, pernas e órgãos pélvicos), amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, entre outros (INEP, 2018c).

• *Deficiência auditiva e surdez:* alunos com impedimentos permanentes de natureza auditiva, que podem ter obstruída a plena participação e a aprendizagem, demandando recursos didáticos para valorizar a visualização e possibilitar a superação de dificuldades, especialmente da língua. Ambas são aferidas por audiogramas que verificam frequências específicas. A deficiência auditiva consiste em perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais e a surdez em perda auditiva de 71 decibéis (INEP, 2018c).

• *Baixa visão:* “perda parcial da visão e com capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais” (INEP, 2018c, p. 91).

• *Cegueira:* há uma perda total da função visual levando o aluno a utilizar o Sistema Braille, os recursos didáticos e tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação, leitura e escrita (INEP, 2018c).

• *Surdocegueira:* ocorre a deficiência auditiva e a visual de forma concomitante em diferentes graus. A pessoa tende a desenvolver diferentes formas de comunicação e interação

social, necessitando de um atendimento especializado diferente do surdo ou do cego, devido as características específicas de comunicação, informação e mobilidade (MEC, 2018).

- *Deficiência múltipla*: associação de uma ou mais deficiências.

- **Transtornos Globais do Desenvolvimento**: na época da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento abrangia: Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

- *Autismo*: manifesta-se antes dos 3 anos de idade, ocorre o prejuízo em pelo menos uma das três áreas: interação social, jogos simbólicos ou imaginativos e/ou linguagem para comunicação social. Pode ocorrer um comportamento estereotipado, interesses restritos, atraso ou não desenvolvimento da linguagem. Quando desenvolve uma linguagem, esta se apresenta com uso estereotipado e repetitivo ou de uma forma muito particular, de difícil compreensão pelos outros (INEP, 2018c).

- *Síndrome de Asperger*: tem início ou é percebido mais tarde, entre 3 e 5 anos de idade, apresenta um prejuízo na interação social e há o desenvolvimento de padrões restritos ou repetitivos de comportamento, atividades e interesses. Difere do autismo, pois pode não aparecer atrasos na cognição, na linguagem, nas habilidades conforme idade específica, nas curiosidades ambientais e no comportamento adaptativo. Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser observadas antes dos 6 anos de idade (INEP, 2018c).

- *Síndrome de Rett*: tem início nos primeiros anos de vida, caracterizado com um transtorno evolutivo de ordem neurológica, ocorre uma desaceleração do perímetro craniano com perdas de habilidades já adquiridas das mãos. Posteriormente há o desenvolvimento de movimentos estereotipados, uma diminuição em interação social, prejuízo severo no desenvolvimento da linguagem receptiva ou expressiva e presença de crises convulsivas (INEP, 2018c).

- *Transtorno Desintegrativo da Infância*: transtorno de frequência rara, com início de um comportamento regressivo entre 2 e 10 anos de idade. Observa-se prejuízos na interação social, comunicativa e comportamental, com alterações em capacidade de jogos, habilidade motora, linguagem, comportamento estereotipado e instabilidade emocional (INEP, 2018c).

- *Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação*: fazia referência a um comprometimento grave ou global no desenvolvimento da interação social e/ou habilidades de comunicação, podendo ocorrer estereotípias de comportamentos, atividades e interesses. O

diagnóstico era determinado quando não era possível o enquadramento nos requisitos de outros diagnósticos específicos (DSM-IV, 2000).<sup>14</sup>

Ressalta-se que, a partir do DSM-5 (2013), os diagnósticos reunidos sob a nomenclatura “TGD” não ocupam mais o mesmo lugar. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a se referir aos casos antes identificados como autismo e como Síndrome de Asperger. O termo “Espectro” sugere que o TEA é uma condição em que se encontram pessoas com poucas necessidades de suporte, ou pessoas que necessitam de suportes importantes ao longo de toda vida. O TEA é definido como “quadro clínico caracterizado por alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo” (INEP, 2018c, p. 93). Para chegar ao diagnóstico, estima-se a gravidade, o déficit em comunicação social e em interação social, os comportamentos, interesses e atividades repetitivas e restritas. A Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância passaram a ser entidades nosológicas separadas. O Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação não é mais utilizado.

**- Altas habilidades e Superdotação:** apresentam grande potencial “em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008a, p. 15).

O termo transtorno/distúrbio/doença mental foi inserido após solicitação dos participantes do pré-teste do questionário, tendo em vista que foi afirmado que na prática eram atendidos estudantes com esse perfil diagnóstico. Refere-se aos alunos com transtornos mentais (psicológicos ou psiquiátricos) que apresentam comportamentos anormais, alterações na emoção, no pensamento e na percepção. Tais características podem afetar o relacionamento com outras pessoas causando um impacto significativo no desenvolvimento desses sujeitos.

Dentre os transtornos mentais definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (2018) está a depressão, o transtorno afetivo bipolar, as demências, a deficiência intelectual, a esquizofrenia e outras psicoses e o transtorno do desenvolvimento, incluindo o autismo. Para fins de levantamento de informação, o dado acima foi considerado, mas não foi realizada uma discussão sobre a possibilidade de caracterizar esse público como alvo da Educação Especial.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub\\_index.htm](https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub_index.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2020.

Apesar da legislação ser clara em definir qual o seu público-alvo, sabe-se que existem discussões sobre a ampliação de pessoas a serem atendidas pela Educação Especial<sup>15</sup>.

É importante conhecer o público definido como alvo da Educação Especial para proporcionar adequações direcionadas para as reais necessidades desses estudantes. No âmbito escolar e social, identificar o perfil de aprendizagem e socialização dos alunos, auxilia o professor na escolha de métodos e técnicas mais indicados para que o aluno possa ser estimulado conforme suas dificuldades e potencialidades. Importante lembrar que cada pessoa possui características singulares no processo de escolarização, portanto, é inviável pensar em modelos únicos com estratégias de ensino e aprendizagem que se apliquem a todos que possuem um mesmo diagnóstico, mas é possível identificar as atuações bem-sucedidas para, se necessário, tentar replicá-las com outros alunos com um mesmo quadro e, até mesmo, àqueles sem uma deficiência ou diagnóstico específico, mas com dificuldades semelhantes.

---

<sup>15</sup> Projeto de Lei 7798/2014 (arquivado em 2019) discutia a inclusão do transtorno mental na lista de transtornos atendidos pela educação especial. Ainda, há diversos autores que questionam sobre a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros como público-alvo.

### 3 O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

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 alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

#### 3.1 O currículo e suas possibilidades

O processo de inclusão do aluno com deficiência no contexto escolar brasileiro carece de inúmeras estratégias mais eficientes e, dentre os aspectos considerados como fundamentais, está o currículo apropriado. Pensar sobre o currículo e qual a melhor maneira de realizar uma proposta pedagógica inclusiva é um dos grandes dilemas das escolas brasileiras, o que suscita a necessidade de ampliar esse debate.

O currículo tem a função inicial de definir o que, como e quando ensinar. Tem como proposta desenvolver um conjunto de ações visando proporcionar aprendizagem ao aluno (ZABALZA, 1992). O Dicionário Interativo da Educação Brasileira<sup>16</sup> define currículo como o “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional” (MENEZES; SANTOS, 2001). Os autores ainda definem currículo escolar como um conjunto de dados que se relacionam com a aprendizagem escolar, que carece de organização, formas de execução e finalidades das atividades educativas.

Segundo Zabalza (1992, p. 25) o currículo é “todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para aprendizagem”.

Conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (ZABALZA, 1992, p. 12).

No texto de Perrenoud (1984) *apud* Plaisance (2004) há uma distinção de currículo em três vertentes. O primeiro é o currículo formal que se refere àquele prescrito ou intencional manifestado em manuais de referências, textos e outros regulamentos. Em segundo está o currículo escondido que não é percebido imediatamente pelos atores e que está relacionado às

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/curriculo/>>. Acessos em: 02 nov. 2019.

aprendizagens ou experiências “escondidas” dos alunos. O terceiro é o currículo real, que designa um conjunto de aprendizagens realizadas pelos alunos, identificadas de maneira explícita ou não pelos adultos.

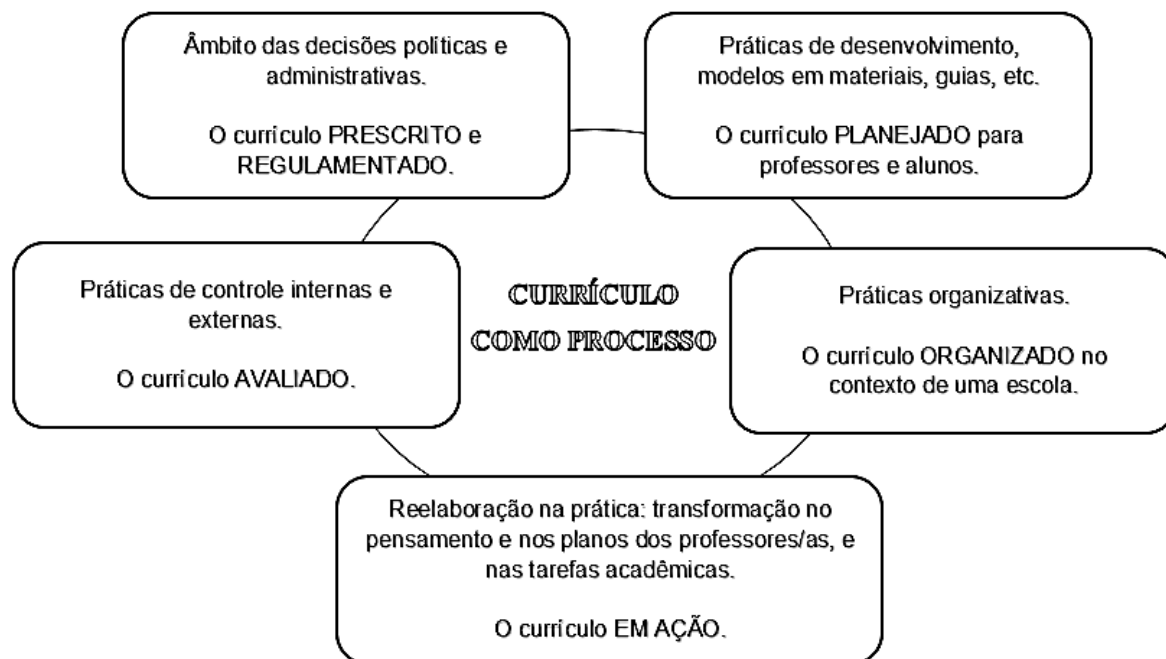
Roldão (2010) afirma que o currículo deve abranger três princípios essenciais: a equidade, a qualidade da ação e a transformação estruturante. A equidade é um princípio que ressalta o direcionamento do currículo para atender as necessidades sociais de aprendizagem comuns dos alunos, devendo se dirigir a todos, respeitando e garantindo os direitos do estudante. A qualidade da ação diz de uma percepção sobre diferenciar e não promover desigualdade diante das metas estabelecidas, tornando-se essencial situar quais são os processos de aprendizagem e aprofundar nos conhecimentos e métodos didáticos, visando organização e desenvolvimento do currículo. Já a transformação estruturante preza pela mudança das culturas escolares contando com a colaboração da comunidade, tendo como foco o reconhecimento de que ainda existe uma estrutura escolar com lógicas de ensino instituídas em épocas passadas, as quais tinham um público mais restritivo e homogêneo.

Para Sacristán (2000, p. 125) “a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade”. O autor ainda salienta que existe um currículo que está prescrito, que faz parte da construção da disciplina e da grade curricular, e outro currículo que é o vivenciado, que faz parte da prática curricular (SACRISTÁN, 2000). Pires e Lunardi-Mendes (2019) propõem que interessa compreender o currículo prescritivo baseado em um conjunto de regras e normas que provêm de uma política curricular direcionada por diretrizes que regem o contexto escolar. Já o currículo vivenciado está diretamente ligado ao conjunto de práticas realizadas, “que nem sempre são conscientes, que moldam os professores de forma inconsciente, podendo eles mesmos moldarem e modificarem o currículo a partir de suas experiências no contexto escolar” (PIRES; LUNARDI-MENDES, 2019, p. 66).

A escola, a mudança, o currículo, os conteúdos da escolaridade, em suma, não podem ser explicados pelo discurso idealista que não se fixa nas condições reais nas quais trabalham professores/as e alunos/as. O currículo, nessa perspectiva, já não é um plano que expressa o que se quer alcançar, senão que é preciso analisá-lo como parte dos processos de socialização a que os alunos/as estão submetidos durante a experiência escolar. Dito de outro modo, o significado da escolaridade para os alunos/as, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral (SACRISTÁN, 2000, p. 133-134).

De maneira autoexplicativa, a figura a seguir representa o que Sacristán (2000) chama de currículo como um processo que traz uma perspectiva de que este não deve ser mecânico, mas mediatizado por diversas práticas.

**Figura 1 - O currículo como processo**



Fonte: Figura 6.2 - O currículo como processo (SACRISTÁN, 2000, p. 139).

Lunardi-Mendes (2008), em sua tese de doutorado, elaborou um estudo acerca das práticas curriculares da escola diante da diversidade entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem. O foco de reflexão esteve em apontar o quanto essas práticas precisam ser compreendidas como um elemento importante para analisar o trabalho da escola diante dos alunos com deficiência. Entende-se “as práticas como produto de ações compartilhadas, e que, por isso, podem ser reflexivas, como também dissociadas de qualquer aspecto teórico e analítico” (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 118). As práticas direcionam o trabalho escolar a partir de influências prescritas e vivências cotidianas, são o conjunto de ações que implementam o currículo, é um produto que deriva do compartilhamento das ações individuais representando a coletividade, a história e a cultura. Durante a pesquisa foi identificado um modelo de práticas homogeneizado, empobrecido, sedimentado e enraizado no currículo escolar, as estratégias estavam voltadas para as demandas do currículo, conforme o currículo prescrito definido por Sacristán, com a mesma abordagem para todos os alunos no contexto escolar (LUNARDI-MENDES, 2008).

Encontramos uma prática curricular de organização da aula extremamente homogeneizada entre os professores, pautada em uma forma padronizada de organização do ensino. Um modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo, centralizando-se na figura do professor ao invés do aluno (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 159).

O artigo 59 da LDBEN/96 define que o sistema de ensino deve se adequar quanto a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender aos alunos PAEE. Tal previsão amplia a discussão para o que Lunardi-Mendes (2008) chama a atenção diante das práticas curriculares que deveriam ser desenvolvidas pensando em estratégias voltadas para a diversidade, com foco no aprendizado do aluno. A escola deve adotar medidas afim de proporcionar a aprendizagem ao estudante e não o contrário. Esse entendimento está em conformidade com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 8) quando afirma que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”.

Para Glat e Oliveira (2003), a necessidade de se estabelecer um currículo voltado para as escolas inclusivas foi oficializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que trouxe o conceito de adaptações curriculares. As autoras salientam que é possível falar em dois tipos de adaptações curriculares, a primeira, chamada de adaptações de acessibilidade ao currículo, que se refere “à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 2).

Estas incluem as “condições físicas, materiais e de comunicação”, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc... (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 2).

A segunda são as adaptações pedagógicas que se relacionam com as modificações dos planejamentos, objetivos, metodologias e avaliações, visando o ajuste do conteúdo curricular de forma geral ou em partes, tornando-o acessível para quaisquer alunos e se mostrando verdadeiramente inclusivo (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e se pautar em uma



ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 4).

Barreiras atitudinais são justamente as atitudes e/ou condutas que se perpetuam de forma preconceituosa e estigmatizada colocando as pessoas em situação de deficiência, impondo limites aos acessos ambientais, bem como prejudicando seus relacionamentos e convívios sociais. A pessoa com deficiência sofre com a imposição de barreiras não só atitudinais, mas também comunicacionais, de acessibilidade, educacionais, entre outras, que acarretam em uma série de prejuízos no processo de inclusão em diversos contextos. No âmbito educacional, cabe aos profissionais e atores envolvidos se atentarem para essas limitações de modo a contribuir para a erradicação ou, pelo menos, a minimização dessas barreiras, almejando desde a transformação individual até a transformação coletiva para um ambiente mais inclusivo (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p.2).

Para Heredero (2010), as adaptações curriculares podem ser pensadas como uma estratégia viável para uma escola realmente inclusiva e devem proporcionar uma didática que facilite a aprendizagem dos estudantes. As adaptações curriculares individuais [...] “são os ajustes da proposta curricular, para um aluno, ou aluna específico, que devem ser adotados somente quando as adaptações grupais e as atividades de reforço não derem resultado” (HEREDERO, 2010, p. 200-201).

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (HEREDERO, 2010, p. 198).

O autor divide as adaptações em dois tipos: a primeira de pequeno porte que se direciona para situações específicas e temporárias, para atender as necessidades momentâneas de um conteúdo ou disciplina, e a segunda de grande porte, a qual está relacionada com a estrutura curricular geral, possibilitando a eliminação de conteúdos, se assim for necessário, alteração de objetivos e outras ações consideradas importantes (HEREDERO, 2010).

O documento do MEC, Saberes e Práticas da Inclusão- Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (2003), traz o conceito de adequações curriculares que podem ser realizadas em três níveis e devem ser entendidas como um processo colaborativo entre os diversos atores escolares. Os três níveis preveem:

- Adequações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar): com foco, principalmente, na organização escolar e nos serviços de apoio, visando propiciar condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual quando necessário.
- Adequações relativas ao currículo desenvolvido em sala de aula: medidas realizadas pelo professor destinadas, principalmente, à programação das atividades da sala de aula.
- Adequações no nível individual: direcionadas para a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno, competindo-lhe o papel principal em definir o nível de competência curricular do estudante, bem como na identificação de fatores que possam interferir no seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2003).

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (BRASIL, 2003, p. 32).

“O projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo” (BRASIL, 2003, p. 33). É considerado ainda um ponto de referência que auxilia na definição das práticas escolares, orienta a operacionalização do currículo e é um recurso que promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2003). Glat e Pletsch (2012b) salientam que a escola deve incorporar o currículo no Projeto Político Pedagógico (PPP), não apenas o conteúdo programático, mas também o planejamento, as metodologias, as estratégias de ensino, avaliações e demais aspectos.

As adequações no currículo constituem possibilidades para os profissionais atuarem frente às dificuldades educacionais do aluno. A pressuposição é de que seja feita uma adequação no currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades do aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais. “Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 2003, p. 34).

Alguns critérios podem ser levados em consideração ao promover uma adequação curricular, entre eles: o que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Qual a organização do ensino será mais eficiente no processo de aprendizagem? Como e quando avaliar o estudante? Qual a preparação e a dedicação da equipe e dos professores? Que tipo de apoio ou recurso especializado pode ser oferecido? Como proporcionar o mesmo grau de abstração ou conhecimento em tempo pré-definido? Todas essas questões podem ser levadas em consideração ao desenvolver uma adequação que estabeleça uma relação harmoniosa entre as necessidades do aluno e a programação curricular (BRASIL, 2003).

Segundo o MEC (2003) a maior parte das adequações realizadas no âmbito escolar são consideradas menos ou não significativas, constituindo modificações menores no currículo. Essas adequações consideradas não significativas priorizam organizar os alunos, a didática das aulas e os períodos para desenvolvimento das atividades; os objetivos e os conteúdos a serem ministrados, podendo focar em conteúdos considerados essenciais e mais relevantes, nas técnicas e nos instrumentos de avaliação; os procedimentos didáticos e as atividades desenvolvidas, considerando a possibilidade de atividades complementares, suplementares e alternativas; e a temporalidade, visando reduzir ou ampliar o tempo previsto ou revisão deste para alcançar objetivos específicos. As adequações significativas ocorrem quando há a eliminação de objetivos e conteúdos básicos, introduzindo outros com caráter complementar ou alternativo; a inserção de novos conteúdos ou eliminação daqueles que sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno; a utilização de novos métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem; as mudanças na avaliação com a revisão dos critérios estabelecidos; e os ajustes temporais, prevendo a permanência no mesmo ano/série (reprovação) (BRASIL, 2003).

Fonseca (2011) traz em seu trabalho o conceito de flexibilização curricular, afirmando que essa prática exigirá mudanças relevantes nas estratégias pedagógicas para as atividades desenvolvidas em sala de aula, sem que ocorra alterações nos conteúdos curriculares. Um exemplo de flexibilização são ajustes no tempo para todos os alunos executarem uma determinada atividade. Esse ajuste não configura uma mudança curricular, mas representa a possibilidade de execução da atividade com mais qualidade e melhor aproveitamento. A autora reforça que a adequação curricular enfoca a atuação do professor, compreende atividades mais individualizadas que permitem o acesso ao currículo proposto e, para isso, ocorrem mudanças em objetivos, conteúdos, práticas e recursos. Já a adaptação focaliza na organização escolar e nos serviços de apoio, que implica em condições estruturais que pode favorecer o planejamento curricular da sala de aula, promovendo alterações significativas no plano curricular e na

proposta de um currículo para determinado aluno, pautado em um planejamento diferenciado dos outros estudantes.

O currículo adaptado, que tem como partida a proposta do currículo comum, é consequência de ações de flexibilização e adequação curricular que impulsionaram seu desenvolvimento frente às especificidades individuais, porém, que não demonstram resultados esperados. Dessa forma, expressa-se a necessidade de expedir um currículo adaptado que atenda às necessidades específicas de determinado aluno (FONSECA, 2011, p. 37).

Segundo a autora, a ausência de clareza sobre os conceitos de flexibilização, adequação e adaptação provocou a mudança da nomenclatura, “mas permaneceu a postura tradicional. Deste modo, o currículo tornou-se diferenciado, mas não se alterou a ponto de atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (FONSECA, 2011, p. 36). Enfatiza que a adaptação de um currículo é proposta a partir das flexibilizações e adequações curriculares, mas ainda é imprescindível um empenho mais efetivo para o desenvolvimento de um currículo que verdadeiramente atenda as reais necessidades educacionais do aluno (FONSECA, 2011).

Segundo o MEC (2005) a flexibilização curricular pode viabilizar uma proposta pedagógica se fundamentalmente for pensada no contexto grupal que o aluno da Educação Especial está inserido. Essas flexibilizações se referem ao contexto e não apenas à criança, são válidas para o grupo em determinado momento, não sendo aplicado no âmbito universal. Ainda há uma crítica sobre a possibilidade de individualização das atividades, salientando que essa prática pode reforçar a exclusão (BRASIL, 2005).

Algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno. Esta concepção tem como justificativa a diferença entre os alunos e o respeito à diversidade. Porém, como pensar a inclusão se os alunos com dificuldades e, apenas eles, têm um plano específico para aprender? Um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão. Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. Caso isto aconteça, estes alunos ficam à margem do grupo, pois as trocas significativas feitas em uma sala de aula necessariamente acontecem em torno dos objetos de aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 10).

André (1999) explora o conceito de diferenciação do ensino trazido nas ideias de Perrenoud (1978) no estudo sobre a pedagogia das diferenças. Segundo a autora, diferenciar se caracteriza na localização de estratégias para trabalhar com os alunos considerados difíceis. Diante de um espaço não funcional com esses alunos, de livros e materiais não adequados, de falta de motivação com as atividades planejadas, é preciso que haja uma modificação, novas formas, experimentações e riscos de errar e se dispor a corrigir. A diferenciação é, sobretudo,

estabelecer novos desafios considerando que não existem receitas prontas ou soluções únicas. “É aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores” (ANDRÉ, 1999, p. 21).

Perrenoud (1978, p. 140) explana sobre dois tipos de mecanismos geradores de desigualdades em um ensino coletivo: “a desigualdade de tratamento na acção pedagógica e na avaliação e a uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da acção pedagógica e de avaliação”. É importante destacar que, inicialmente, diferenciar está em contraponto com a ideia inicial de uma equidade no ensino coletivo, mas, ao compreender a proposta, diferenciar se justifica na necessidade de compensar a desigualdade existente. Considera-se que essa diferenciação deve ser bem planejada para não causar um efeito não desejável que aumentaria a diferença entre os alunos e promoveria mais exclusão.

[...] Procura-se substituir o ensino individualizado em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes (ANDRÉ, 1999, p. 11).

Para Marin e Braun (2013) a individualização do ensino não significa particularizar uma ação pedagógica a ponto de segregar o aluno de um grupo, mas sim proporcionar a possibilidade de incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estudantes estão vivenciando. Individualizar fazendo as devidas adequações permitirá uma participação efetiva desse estudante e atende as diferenças individuais apresentadas pelo aluno em decorrência das características do seu desenvolvimento.

Em Pacheco (2008, p. 182), a diferenciação curricular “representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo”. Segundo o autor, a fundamentação de uma prática escolar que se baseia em um currículo alternativo se justifica porque existe uma proposta de um currículo nacional, revelado mais por processos e práticas de estruturação, propondo certa uniformização em que os alunos têm as mesmas possibilidades de sucesso. Esse currículo nacional uniformizado se torna inaplicável a todos os alunos, desse modo, um currículo alternativo surge como possibilidade de alcance do sucesso previsto. Pacheco (2008) afirma que o currículo alternativo não deve propor uma discriminação negativa, que dividiria alunos em dois lados, os bons, orientados para aspectos cognitivos, e os maus, tratados como menos capazes, orientados

para aspectos do saber-fazer das realidades sociais. A escola, através do currículo, deve se tornar “um mecanismo de discriminação positiva, diversificando-se curricularmente de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projecto, portador de identidades” (PACHECO, 2008, p. 181).

Para Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271), as diferenciações

não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno, mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais.

A partir dessa concepção, as autoras discutem sobre a relação entre diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem. Desenho Universal, segundo Valle e Connor (2014) é um conceito que vem da arquitetura desde a década de 1960 com a ideia de criar estruturas acessíveis a todos os cidadãos que apresentam restrições de mobilidade. Essa possibilidade era muito mais benéfica se fosse pensada desde a criação do espaço, ao invés de readaptar designs já existentes. Na educação, ao trazer a proposta do desenho universal, o professor terá a possibilidade de planejar currículos e atividades aplicáveis a todos os estudantes desde o início do processo escolar.

[...] Essa perspectiva não exclui as ajudas técnicas específicas, mas vai além da aplicação tradicional de acessibilidade aos espaços físicos, o uso de artefatos e produtos, recursos de comunicação e outros que visem a garantia de acesso e a participação de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades sensoriais ou físicas visando, assim, condições plenas à locomoção, comunicação, informação e ao conhecimento (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272).

O desenho universal na aprendizagem pode caracterizar uma alternativa de avanço na Educação Especial inclusiva, quando possibilita o acesso de todos os alunos ao currículo geral. A relação entre a diferenciação curricular e o desenho universal favorece a construção de estratégias, técnicas, materiais e recursos que garantam uma participação mais ativa dos estudantes no processo de escolarização, permitindo que cada sujeito, em sua individualidade, responda de forma única as oportunidades pedagógicas (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). “A proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Em concordância com Pletsch (2014) as possibilidades de flexibilização, adaptação e adequação curricular, acrescidos também a diferenciação e o desenho universal da aprendizagem, carecem de maiores análises críticas, mas, de forma notória, representam um avanço no olhar para o currículo e suas possibilidades direcionadas para alunos e alunas em situações peculiares de escolarização. É responsabilidade da escola organizar esse currículo e prever as modificações quando necessárias, oferecer as condições favoráveis para ensino e aprendizagem em determinados conteúdos curriculares e atender as necessidades educacionais dos estudantes.

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

O próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de quem necessitaram para poder oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos. Alguns educadores defendem a ideia de que é impossível criar um currículo modificado para o desenvolvimento cognitivo específico de determinados grupos de alunos, devendo haver apenas recursos técnicos de acessibilidade para esses. Argumentam que é muito grande a diversidade de características, o que demandaria a criação não de adaptações, mas de "múltiplos currículos", sendo implementados concomitantemente (OLIVEIRA; MACHADO, 2013, p. 39).

Pletsch, Souza e Orleans (2017) afirmam na pesquisa com foco na deficiência intelectual que os docentes apresentaram falta de conhecimento acerca dos processos de escolarização de pessoas com esse diagnóstico. Diante dessa questão, e para superação dessa dificuldade, foram oferecidas formações continuadas adotadas com a metodologia da colaboração entre professores e pesquisadores. Como resultado foi observado uma mudança no discurso dos participantes frente a prática curricular, que anteriormente estava “focado nas impossibilidades, agora voltado para as possibilidades destes sujeitos em aprenderem e se desenvolverem a partir de mediações pedagógicas focadas na diferenciação curricular (aplicadas a partir da proposta do PEI)” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 275).

Os resultados de nossas pesquisas, assim como de Freitas *et al.* (2017), também mostraram que os professores não questionam a proposta de educação inclusiva, mas a dificuldade em compreender o processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Ou seja, faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende e o que o professor pode fazer para isso (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 275).

As discussões trazidas até aqui mostram que o currículo, em conformidade com as disposições do MEC, mostrou-se um recurso indispensável que deve ser elaborado de forma integral e cuidadosamente sistematizado para expressar as intenções da escola, refletindo um projeto de sociedade. As dimensões curriculares, no que concerne aos manejos do currículo para atender as necessidades educacionais dos alunos, têm garantido e beneficiado o sucesso acadêmico de diversos estudantes, especialmente os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O currículo pode representar uma barreira educacional ou um facilitador da aprendizagem, pode contribuir para uma justiça no contexto escolar que envolve tomadas de decisões e auxiliar na diminuição das desigualdades existentes nesse processo (ANDRE, 1999; PERRENOUD, 1998; PACHECO, 2008; FONSECA, 2011; MARIN; BRAUN, 2013; PLETSCH, 2014).

No subcapítulo a seguir será retomada as discussões curriculares em articulação com o PDI, objeto de investigação dessa pesquisa.

### **3.2 Plano de Desenvolvimento Individual e articulações curriculares**

Segundo Tannús-Valadão (2014), em países como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Alemanha, entre outros, o Planejamento Educacional Individualizado tornou-se um dispositivo legal que acompanha o percurso escolar dos estudantes com deficiência nas instituições comuns de ensino. Em Minas Gerais o instrumento é nomeado de Plano de Desenvolvimento Individual, mas, conforme salientado na introdução desta pesquisa, esse recurso pode receber uma nomenclatura específica de acordo com o país, estado ou município em questão.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) constataram que foi a partir dos anos 2000 que o Brasil adotou, principalmente, em leis estaduais e municipais, um Plano Educacional Individualizado. Salientam que as fases da Educação Especial passaram por um tipo de planejamento semelhante ao PEI que era baseado no modelo médico-pedagógico, com foco em diagnósticos e nos impedimentos apresentados pela pessoa. Depois, esteve direcionado para um modelo centrado na instituição e, com o passar dos anos, surgiu uma pedagogia voltada para as diferenças individuais, que ganhou espaço e passou a preocupar com a sistematização do ensino. A nova proposta passou a reforçar a ideia de um planejamento de trabalho para a individualidade que, ao mesmo tempo, possa organizar e otimizar o percurso dos estudantes quanto guiar as práticas em sala de aula.



No Brasil, não há um regulamento nacional que institui a obrigatoriedade na utilização do PDI. Em documentos como a Resolução 04 de 2009 que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado, um Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é citado para definir o trabalho no AEE. No entanto, desde 1996, a LDBEN assegura que os sistemas de ensino deverão providenciar ajustes no contexto escolar para atender as necessidades dos estudantes. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e as Estratégias de Ensino para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2003), preveem a possibilidade de adaptar e flexibilizar conteúdos e falam sobre adequações curriculares individualizadas. Em 2000, o Projeto Escola Viva publicou o documento: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola salientando que um Plano de Ensino Individualizado pode ser elaborado por uma equipe multiprofissional e deve ser atualizado de forma processual de acordo com o percurso escolar do estudante.

Na realidade, 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. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p. 24).

Já o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005) aborda em tom de crítica que um plano individualizado poderia reforçar a exclusão e que o ideal seria trabalhar com as flexibilizações curriculares junto com o grupo de alunos e não com alunos isolados. Contudo, considera-se que:

A individualização do processo ensino-aprendizagem é a base em que se constitui um currículo inclusivo. E isso implica em se reconhecer as características e dificuldades individuais, para, então, determinar que tipo de adaptações são necessárias, ou não, para que o aluno aprenda (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Mais recentemente, na Lei Brasileira de Inclusão (2015) também há a previsão da “elaboração de plano de atendimento educacional especializado” no AEE (BRASIL, 2015, art. 28, inc. VII). Prevê ainda o fornecimento dos demais serviços, adaptações razoáveis e a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento

acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, art. 28, inc. V). O inciso V, portanto, embora não explicita o PDI ou PEI, exige a adoção de medidas individualizadas, que é exatamente o que propõe o instrumento.

Apesar de não haver no contexto nacional uma norma específica para regularizar a utilização do PDI, diversas pesquisas apontam o sucesso no processo de inclusão dos alunos PAEE a partir desse instrumento (TANNÚS-VALADÃO, 2010; VIANA; SILVA; SIQUEIRA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012a; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; COELHO, 2013; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013; TANNÚS-VALADÃO, 2014; PEREIRA, 2014; ÁVILA, 2015; COSTA, 2016; CAMPOS, 2016; SILVA, 2017; CAMPOS; PLETSCHE, 2018; MAGALHÃES; CORREA; CAMPOS, 2018; MELLO; HOSTINS, 2019; entre outras).

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012), o Plano Educacional Individualizado ou aqui chamado de Plano de Desenvolvimento Individual, consiste em um “[...] registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Carneiro (2012) afirma que a presença dos alunos com necessidades educacionais específicas exige do contexto escolar uma mobilização mais intensa, principalmente nas turmas desses estudantes. As necessidades apresentadas carecem de flexibilizações de tempos, espaços e práticas pedagógicas que devem ser direcionadas para garantir a aprendizagem.

A proposta do PEI é pensada a partir do contexto em que o indivíduo está inserido e não uma proposta elaborada de forma isolada. É importante a elaboração 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 (MELLO; HOSTINS, 2019).

Inclusão não pode ser responsabilidade única da Educação Especial. Não é uma simples questão do professor de Educação Especial ditar ao professor da classe regular como trabalhar com esse aluno. Se não for desenvolvida uma dinâmica de trabalho integrado, conforme já mencionado, estaremos criando um sistema especial dentro da escola regular, o que não é Educação Inclusiva (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Segundo Ávila (2015, p. 39) o trabalho realizado no AEE, que pode ser visto como “uma estratégia para favorecer esse atendimento, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar”, auxilia no processo

de construção e implementação do PDI, sendo que o Atendimento Educacional Especializado dará um norte para os outros atores da escolarização.

Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) afirmam que um planejamento individual deve ser periodicamente avaliado e revisado e deve considerar o aluno em “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos”.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) caracteriza-se por ser uma alternativa de trabalho que tanto individualiza como personaliza os processos de ensino para um determinado sujeito. Tendo como característica ser um planejamento individualizado, sendo periodicamente revisado e avaliado. Nele contém todas as informações do discente, ou seja, seus interesses, suas possibilidades, conhecimentos do sujeito, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Prevendo recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. O PEI inclui não só a área acadêmica, mas também social e laboral (SIQUEIRA *et al.*, 2013, p. 3284).

Apesar dos inúmeros PDIs apresentarem estruturas e formas diferentes, existem informações que, em geral, podem ser observadas na maioria deles, tais como: “nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 85).

Para Glat e Pletsch (2013), conforme o quadro 1, existem três níveis de descrição em um PEI.

**Quadro 1: Níveis de planejamento do PEI**

Níveis	Descrição
Nível I: Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II: Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Nesse nível ocorre a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.
Nível III: Intervenção	Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Correia (1999) adaptado por Glat e Pletsch (2013, p. 26).

Além disso, existem componentes básicos que compõem o PEI, conforme o quadro 2.

**Quadro 2: Componentes básicos do PEI**

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.

<b>Modalidade de atendimento</b>	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
<b>Planejamento do suporte</b>	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
<b>Objetivos gerais</b>	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
<b>Objetivos específicos</b>	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
<b>Avaliação e procedimentos pedagógicos</b>	Crerios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
<b>Reavaliação</b>	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
<b>Composição da equipe</b>	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
<b>Anuência parental</b>	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Correia (1999) adaptado por Glat e Pletsch (2013, p. 27).

Mello e Hostins (2019), após a realização de um estudo buscando por pesquisas que abordassem a construção coletiva de um PEI envolvendo os professores de disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, equipe pedagógica e professores do AEE, perceberam que não havia nenhuma referência mais consistente conforme o objeto de estudo selecionado. Desse modo, elaboraram o trabalho voltado para desenvolver um protocolo de construção colaborativa do PEI, considerando este um instrumento capaz de potencializar a aprendizagem de estudantes com deficiência na escola comum. Como fruto do trabalho, as autoras elaboraram a seguinte estrutura, dividida em seções:

### **Quadro 3: Protocolo do PEI colaborativo**

Seção I – Identificação.
Seção II – Expectativas/contribuições da família.
Seção III – Caracterização da aprendizagem: 3.1 Aspectos cognitivos; 3.2 Aspectos sociais e psicoafetivos; 3.3 Aspectos psicomotores.
Seção IV – Plano de trabalho colaborativo:

4.1 Flexibilização curricular; 4.2 Objetivos; 4.2.1. Objetivo geral; 4.2.2 Objetivos específicos; 4.3 Plano de ação; 4.4 Avanços observados.
Seção V – Envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.
Seção VI – Parecer do ano letivo.
Campos finais: Observações; Aquiescência.

Fonte: adaptado como quadro nesta pesquisa com base em Mello e Hostins (2019, p. 238-239).

As autoras salientam que “para a estruturação dos componentes do protocolo, buscamos no modelo de PAEE instituído as referências e as diretrizes para seu desenvolvimento, porém voltado aos propósitos da pesquisa” (MELLO; HOSTINS, 2019, p. 238). Apesar das dificuldades destacadas como barreiras para o desenvolvimento do trabalho e dos empecilhos para a dedicação dos profissionais em relação ao PEI, Mello e Hostins (2019) concluíram que:

Entre os pontos positivos dos resultados da pesquisa, apontamos como mais relevantes que o protocolo elaborado se trata de recurso acessível para que professores e equipe pedagógica possam realizar o trabalho colaborativo, tão necessário a real aprendizagem de estudantes da Educação Especial; permite que o professor, ao reposicionar-se diante dos caminhos que o aluno com deficiência faz para aprender, reveja também toda a sua forma de atuar com a turma em que o aluno está matriculado (MELLO; HOSTINS, 2019, p. 243).

Dentre as características destacadas para a construção de um instrumento colaborativo, estão as considerações de que o documento:

- 1- É um plano individualizado;
- 2- Um instrumento no qual consta o planejamento e apresenta o registro do que já foi feito com o aluno para se tornar referência para outros professores;
- 3- Precisa acompanhar o percurso de escolarização do estudante;
- 4- Visa a identificação das habilidades e potencialidades do aluno;
- 5- Registra as expectativas do professor para o estudante;
- 6- Registra o que o aluno já sabe para permitir que todos saibam o nível de aprendizagem e qual o melhor recurso para avaliações;
- 7- Deixa claro que o estudante tem ele mesmo como parâmetro de evolução;
- 8- Traz quais as melhores formas de trabalho com esse alunado, como tipos e natureza de atividades que ele responde melhor;

- 9- Apresenta um formato que permite a execução do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e o especializado;
- 10- Consta o tipo de envolvimento do aluno nas atividades e na aprendizagem;
- 11- Consta a expectativa da família para o desenvolvimento do estudante (MELLO; HOSTINS, 2019).

Para além dessas características de instrumento colaborativo, o PEI elaborado se desenhou como um instrumento em que professores observam, registram, descrevem, planejam e avaliam a aprendizagem do estudante como um todo, sem compartimentar seus avanços e aprendizagens por disciplinas ou áreas. Dessa forma, sendo um documento a ser preenchido por muitas mãos, o professor do AEE tem relevante participação nesse processo de observação e registros das informações. Uma vez que ele tem maior contato e relação com o estudante, cabe-lhe coordenar o trabalho de preenchimento do Protocolo, prestando informações, estabelecendo contato com os professores do ensino comum e também auxiliando tais professores com os registros e anotações (MELLO; HOSTINS, 2019, p. 237).

A pesquisa de Campos (2016) teve como objetivo analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual. Foram realizados encontros com docentes para refletir sobre a proposta do PEI. Os resultados indicaram a complexidade e a fragilidade na inclusão de alunos com deficiência intelectual, o distanciamento do professor da sala de recursos como impedimento no desenvolvimento de um trabalho colaborativo e as práticas que dificultaram o processo de aprendizagem desses estudantes. Em contraponto, na avaliação final realizada pelos participantes, todos foram unânimes em concordar que o PEI auxiliou no processo de inclusão e, principalmente, na mudança de percepção acerca das possibilidades de modificações das práticas escolares.

Antes das intervenções realizadas e implementação do PEI, as avaliações dos alunos diagnosticados com deficiência intelectual se apresentaram a partir de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem e baseadas no modelo clínico. Durante e após o trabalho, o cenário mudou de forma, dando lugar a novos saberes e fazeres, possibilitando modificações e reorganizações na estrutura a partir de adaptações curriculares direcionadas para atender as necessidades dos alunos. O planejamento foi constituído com a participação de professoras regentes e de professoras da sala de recursos, exigindo um novo olhar e posicionamento da escola e a reflexão dos participantes acerca das suas práticas. “O aluno não era mais visto apenas como responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Mas muito a de ser feito ainda para que o envolvimento atinja a equipe gestora, pedagógica, demais professores e profissionais que atuam com esses alunos diariamente” (CAMPOS, 2016, p. 137).

Zimmermann e Kittel (2019) apontam que o professor desempenha um papel fundamental enquanto responsável por cuidar do caminho que o estudante trilha durante a aquisição do conhecimento, esse ator pode oferecer os apoios necessários que tornam esse percurso transitável para o aluno. Glat e Oliveira (2003), após um grupo com profissionais que constituiu o relatório das discussões sobre currículo inclusivo, salientaram que alguns membros consideraram importante que o professor conheça sobre os tipos de necessidades especiais, pois o docente, ao reconhecer as dificuldades apresentadas por seus alunos, caso não saiba como definir estratégias para superá-las, saberá quando e onde pedir ajuda.

Nesse sentido se enquadra a contribuição da Educação Especial, não visando importar os métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim tornando-se um sistema de apoio permanente e efetivo para lidar com as necessidades especiais não só do aluno, mas também do professor da classe regular. Este sistema de suporte deve estar disponível na própria escola, com profissionais capacitados em educação inclusiva (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Em relação ao PEI, Siqueira *et al.* (2013, p. 3286) ainda colocam que o instrumento não é algo que as escolas e os professores estão habituados a trabalhar, pois esse recurso não faz parte da cultura escolar. Tal imbróglgio gera questionamentos acerca do papel desses atores na vida do estudante que os levam a se perguntarem: quando se individualiza se prejudica? Qual o limite em individualizar? O que privilegiar em um Plano Educacional Individualizado?

Glat, Vianna e Redig (2012) afirmam que durante a montagem de um PEI com um grupo de professores em formação, continuada e em serviço, contando com a colaboração direta de pesquisadores e de uma equipe pedagógica de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual, verificou-se que, apesar da adesão das professoras em relação à proposta de elaboração dos PEIs, houve dificuldade na implementação dos mesmos quando as participantes estavam sem o acompanhamento direto dos pesquisadores. Em uma análise preliminar, as autoras apontaram para a necessidade de promover na escola situações de formação continuada que possibilitassem ações colaborativas e investissem na troca de conhecimentos produzidos pela universidade e pelos saberes docentes.

Após a montagem dos Planos de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), a equipe de pesquisadores retornou à escola para discutir com os docentes sobre a implementação dos mesmos. Porém, dada a dinâmica do cotidiano escolar, com as imprevisibilidades em relação a atividades extracurriculares e a aproximação do término do ano letivo, o que trouxe maior acúmulo de tarefas docentes, o tempo disponível para esta troca não foi muito produtivo, inviabilizando, na prática, a aplicação efetiva dos planos, comprometendo a análise e o acompanhamento (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 95).

As professoras participantes ainda descreveram que implementar o PEI exigiu novas posturas de trabalho pedagógico, sendo que a rotina escolar e o próprio currículo configuraram entraves. Informaram como dificuldade na aplicação do instrumento o fato de haver somente um docente em sala de aula (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012).

Dentre as inúmeras barreiras encontradas, ainda é preciso consolidar uma educação para todos, que se respalda no compromisso social da escola enquanto instituição de troca de saberes e de relações, garantindo os direitos humanos e o respeito à diversidade enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social. Práticas que segregam e discriminam podem privar o estudante de trocas sociais indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem, não somente do aluno que possui necessidades especiais, mas de todos os envolvidos no processo de escolarização.

Cabe ressaltar que tornar eficiente a inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial não caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula visando a 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” (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2019, p. 18).

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.

Ao utilizar o PDI poderão ser traçadas melhores estratégias de intervenção, tendo em vista que no documento estarão dispostas todas as informações sobre o desenvolvimento do estudante e quais as potencialidades e dificuldades apresentadas. Essa proposta no Brasil representa “uma importante estratégia para elaborar, implementar e avaliar adaptações curriculares que favoreçam a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino, norteando as ações pedagógicas dos professores” (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011, p. 2827). Além disso, “o PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 22).

No subcapítulo a seguir está um levantamento acerca de pesquisas brasileiras que estudam o PDI e os instrumentos semelhantes.



### 3.2.1 Pesquisas sobre o PDI no Brasil

Embora conhecido e utilizado em diferentes países do mundo, o PDI é um instrumento em constante transformação e aprimoramento. No Brasil, tem sido crescente a busca por informações sobre sua utilização e diferentes profissionais têm procurado formas de integrá-lo de forma eficiente nas escolas.

Para compreender melhor sua importância no campo da Educação Especial, foi realizado um levantamento de pesquisas e artigos, ou, um estado do conhecimento acerca do PDI, com o intuito de mapear estudos brasileiros que discutam seu papel nas escolas comuns. Foram realizadas pesquisas nas seguintes bases de dados: *Scielo*<sup>17</sup>, *Catálogo de Teses e Dissertações*<sup>18</sup>, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*<sup>19</sup>, *Google Acadêmico*<sup>20</sup> e livros. Na *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de MG*<sup>21</sup> não foram localizados trabalhos que abordam o objeto a ser explorado. Foram utilizados os seguintes descritores: “Plano Educacional Individualizado”, “Plano de Desenvolvimento Individual”, “Plano de Ensino Individual”, “Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado”, “Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado”, “Planejamento Educacional Individualizado”, “Plano Pedagógico Individualizado” concomitante com os termos de “educação”, “Educação Inclusiva”, “Educação Especial” ou “inclusão escolar”.

Observou-se que, durante a busca por trabalhos sobre o PDI da Educação Especial na escola comum, muitos estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado apareceram com termos semelhantes, como: “Atendimento Pedagógico Especializado”, “Plano Educacional Especializado” (PEE), “Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado” (PDEI) e “Plano de Atendimento Educacional Especializado”. É importante salientar que os objetos dessas pesquisas sobre o atendimento especializado são divergentes do objeto de estudo proposto aqui.

É preciso explicar também, acerca da existência dos termos: “Plano de Desenvolvimento Individual” e “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI) que são comuns em trabalhos voltados para o âmbito das organizações e instituições, sendo que nas pesquisas, os que apresentaram essas denominações, foram retirados do filtro de seleção.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acessos em: 23 mai. 18.

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acessos em: 23 mai. 18.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acessos em: 23 mai. 18.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>> Acessos em: 23 mai. 18.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>> Acessos em: 23 mai. 18.

Foram localizados muitos trabalhos que se aproximam do objeto de estudo. Outras pesquisas encontradas apenas citaram a importância do instrumento, mas não o abordaram com profundidade, desse modo, não foram selecionados para fins de levantamento do estado do conhecimento. Em Minas Gerais, foram identificados apenas dois estudos que versam sobre o PDI, os de Pereira (2019) e Ponciano (2019).

O quadro a seguir foi elaborado para melhor visualização dos trabalhos.

**Quadro 4: Estado do conhecimento de pesquisas sobre o PDI**

AUTOR (A)	TÍTULO	ESTUDO
1. Tannús-Valadão (2010)	Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.	Pesquisa de cunho documental que visou descrever, analisar e comparar as propostas do Planejamento Educacional Individualizado na França, Itália, Espanha e Estados Unidos.
2. Vianna, Silva e Siqueira (2011)	Plano Educacional Individualizado- que ferramenta é esta?	Verificou a ferramenta denominada Plano de Ensino Individualizado e, entre outras e variadas frentes, buscou investigar, configurar e aplicar o PEI ou, como era denominado, o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado.
3. Braun e Vianna (2011)	Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.	Estudo sobre o AEE, a sala de recursos e o Plano de Ensino Individualizado como recursos viáveis para a inclusão dos alunos com deficiência.
4. Glat e Pletsch (2012a)	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado.	Aplicação de um Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado na escolarização de alunos com deficiência intelectual.
5. Glat, Vianna e Redig (2012)	Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.	Estudo relacionando a formação docente com base no trabalho colaborativo em uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual, propondo a formulação de Planos Educacionais Individualizados.
6. Pletsch e Glat (2013)	Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.	Diálogo entre as práticas curriculares e os processos de avaliação escolar a partir do Plano Educacional Individualizado.
7. Coelho (2013)	Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira.	Estudo comparativo entre Brasil e Portugal citando a utilização do que a autora chama de Plano Educativo Individualizado e os desafios na implementação do instrumento.
8. Magalhães, Cunha e Silva (2013)	Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas.	Uma pesquisa sobre o Plano Educacional Individualizado como um instrumento na aprendizagem mediada que suscitou um debate entre o PEI e as práticas pedagógicas. Relaciona a teoria de aprendizagem mediada de Vygostky e as práticas pedagógicas de Feuerstein.
9. Marin, Mascaro e Siqueira (2013)	Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial.	Reflete sobre a educação de alunos com deficiência intelectual em uma escola especializada e traz um debate acerca do desenvolvimento de Planos de Ensino Individualizados como resposta educativa.
10. Tannús-Valadão (2014)	Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de	Objetivo de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de docentes que atuam com Educação Especial no município de Rio Claro, no estado de São Paulo.

	formação continuada para educadores.	
<b>11. Pereira (2014)</b>	Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.	Desenvolvimento de um instrumento que favoreceu um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, elaborando um Plano Educacional Individualizado que indicou mudanças significativas no desenvolvimento do estudante após a implementação.
<b>12. Munster et al. (2014)</b>	Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português.	Validação em português de um PEI específico para o contexto da Educação Física. Formulação de um inventário próprio para auxiliar o professor no desenvolvimento de ações para a inclusão.
<b>13. Ávila (2015)</b>	Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012).	Pesquisou sobre o Planejamento Educacional Individualizado para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/Rio de Janeiro.
<b>14. Kempinski, Tassa e Cruz (2015)</b>	Plano Educacional Individualizado: uma Proposta de Intervenção.	Estudo que propôs discutir o conceito de inclusão e efetivação de um PEI durante um estágio supervisionado nas aulas de Educação Física em uma escola no Paraná.
<b>15. Costa (2016)</b>	Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo.	Processo de implementação do Plano Educacional Individualizado em uma escola específica para alunos com TEA.
<b>16. Campos (2016)</b>	Diálogos entre o currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.	Aborda a relação entre currículo e o Planejamento Educacional Individualizado no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.
<b>17. Silva (2017)</b>	Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do Plano Pedagógico Individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores.	Criação de um grupo de estudos entre vários professores, visando a adequação curricular e a elaboração de práticas de ensino para alunos com deficiência intelectual. O grupo elaborou um Plano Pedagógico Individualizado o qual se mostrou muito eficiente.
<b>18. Redig, Mascaro e Dutra (2017)</b>	A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?	Ensaio teórico que buscou refletir sobre formas de ensinar perpassando pela valorização da individualização e considerando a proposta de um PEI para novas oportunidades de ensino.
<b>19. Campos e Pletsch (2018)</b>	Experiências com a pesquisa-ação para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) focando a escolarização de alunos com deficiência intelectual.	Pesquisa com o objetivo de analisar as concepções dos docentes sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual a partir de uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na elaboração do Planejamento Educacional Individualizado.
<b>20. Magalhães, Correa e Campos (2018)</b>	O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio.	Investiga, em uma escola pública do município de Belford Roxo no estado do Rio de Janeiro, o processo de elaboração conceitual dos estudantes com deficiência intelectual tendo como referência o Planejamento Educacional Individualizado.
<b>21. Mascaro (2018)</b>	O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão.	Discussão sobre estratégias pedagógicas tendo como referência o PEI.
<b>22. Tannús-Valadão e Mendes (2018)</b>	Inclusão escolar e o Planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.	Pesquisa que aponta um panorama sobre a história do PEI e uma análise da legislação que versa sobre o instrumento na França, Itália, Estados Unidos e Brasil.
<b>23. Mello e Hostins (2019)</b>	Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito.	Estudo sobre a possibilidade de desenvolver um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado como instrumento

		potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular.
24. <b>Pereira (2019)</b>	Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno Público-Alvo da Educação Especial matriculado na rede regular de ensino.	O estudo ocorreu através de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, visando conceituar o PDI e orientar os profissionais da educação acerca de seu preenchimento
25. <b>Ponciano (2019)</b>	O PDI na escola de educação básica: avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica para uma escola mais inclusiva.	Trabalho de Conclusão de Curso baseado em pesquisa bibliográfica na construção do referencial teórico e a consulta a documentos como a legislação, o Projeto Político Pedagógico e o PDI de uma escola pública de Ituiutaba-MG, tendo como objetivo conhecer o Plano de Desenvolvimento Individual e suas contribuições.

Fonte: Elaborado com base no levantamento bibliográfico.

Tannús-Valadão (2010) afirma que um dos aspectos a serem destacados é de que o PEI no Brasil deve ter um embasamento legal, pois, caso contrário, há uma grande possibilidade de que o documento não seja elaborado nas escolas. Além de que, para o sucesso na aplicação do instrumento, é necessário que professores sejam formados e preparados para contribuir na elaboração e implementação do PEI.

O PEI ou PDPI se mostrou “como uma possibilidade de garantir aprendizagem, mas o impasse está em não ser mais um instrumento de exclusão, ou de não inclusão, a medida certa é que uma construção difícil e que precisa ser tomada a termo por todos os atores envolvidos na cena” (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011, p. 2831).

Para Braun e Vianna (2011) o funcionamento do AEE, da sala de recursos e a aplicabilidade do PEI carecem de uma formação docente que proporcione o desenvolvimento de autonomia e autoria dos profissionais. Esse é um “requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos, precisamos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 12).

Glat e Pletsch (2012a, p. 201) pontuaram que “a pesquisa mostrou que os professores do ensino comum não assumem, na prática, a responsabilidade didática pelos alunos com deficiências incluídos em suas turmas”. Diante do preparo e formação dos profissionais da educação, salientaram que:

É preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012a, p. 203).

As autoras enfatizam acerca da importância de desenvolver novos estudos que visam ampliar e validar os instrumentos como o PDI que são utilizados na educação, os quais têm o potencial de contribuição significativo na implementação das atuais políticas de inclusão escolar (GLAT; PLETSCHE, 2012a).

Glat, Vianna e Redig (2012) afirmaram que, apesar da dificuldade dos professores em implementar o instrumento sem o auxílio dos pesquisadores, o PEI “pode ser uma estratégia eficaz para facilitar e orientar a organização curricular no sentido de promover o desenvolvimento social e acadêmico de alunos com deficiência intelectual, bem como facilitar suas perspectivas de inclusão escolar e laboral” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 97).

Coelho (2013, p. 146) salientou que “a construção de Planos Educacionais Individualizados de cada aluno com NEE articulada aos projetos curriculares da escola constitui um bom exemplo de uma experiência alinhada a uma filosofia inclusiva”.

Magalhães, Cunha e Silva (2013) concluíram que o PEI, em uma proposta de organização curricular, tornaria possível elaborar e definir estratégias pedagógicas direcionadas, sendo que aprimorar as práticas pedagógicas beneficia não somente os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mas todos os alunos.

Segundo Marin, Mascaro e Siqueira (2013) aplicar um plano individualizado sem a presença de outros profissionais em sala dificulta os momentos de individualização e flexibilização das atividades, sugerindo o trabalho colaborativo como alternativa. Afirmam que a formação continuada de professores baseada na colaboração é uma proposta mais produtiva em que os atores possuem papéis estratégicos que contribuem, com experiências diferentes, para novas práticas escolares. Constataram que, segundo os docentes participantes da pesquisa, a implementação e o uso do PEI deveriam estar atrelados à dinâmica e à rotina das escolas, sendo que a postura pedagógica da instituição favorecerá ou não essa proposta.

Constatamos que quando a prática se instala a partir de pedagogias mais abertas, centradas no aluno, com a perspectiva de construção de conhecimento, o plano tende a ser mais bem elaborado e utilizado na dinâmica escolar; do contrário, posturas mais tradicionais, com padrões de repetição, em que todos os alunos têm de fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, impossibilitam a flexibilização, que é uma característica do plano individualizado (MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013, p. 103).

A tese de doutorado de Tannús-Valadão (2014), que explorou a formação continuada de professores em uma escola específica, traz a seguinte contribuição para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o instrumento utilizado nas escolas, afirmando que:

Futuros estudos poderão ser conduzidos para ampliar o conhecimento sobre como o PEI pode ser implementado, qual o impacto da adoção desse tipo de prática no processo de escolarização de estudantes PAEE. Dispositivos legais que garantam o PEI devem ser adotados em nosso país, para melhorar e monitorar a qualidade da educação dos estudantes PAEE, tanto em contextos inclusivos quanto naqueles especializados (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 7).

A autora destacou que dentre as dificuldades encontradas no processo de construção dos PEIs “os profissionais pareciam demandar decisões e resultados rápidos e, muitas vezes, eles não dedicam muito tempo para uma análise mais minuciosa acerca da relevância dos objetivos de ensino, seleção das estratégias mais efetivas, etc” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 154). A estratégia encontrada foi tentar fazer uma comparação entre o planejamento que havia antes e depois da pesquisa e foram notórios os avanços nas equipes de trabalho. As equipes que eram compostas somente pelos profissionais da escola demonstraram maior dificuldade na construção do PEI, já as equipes compostas por profissionais dos centros de saúde apresentaram um plano mais enriquecido. Os participantes indicaram a “falta de colaboração entre os componentes do grupo, entre profissionais da educação e saúde, bem como a necessidade da presença da pesquisadora nas instituições” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 155). Destacou-se que a formação continuada com a finalidade apresentada na pesquisa poderia ter continuado como proposta da Secretaria de Educação visando a consolidação da prática e tornando-a parte do cotidiano das escolas e instituições. Dentre as evidências apresentadas, após análise dos planos individualizados, notou-se que haviam muitas repetições, incoerências em relação aos dados e ausências de documentos, tendo em vista que apenas alguns alunos tinham o PEI formalizado e muitos planejamentos se baseavam nas ações do professor especializado, não evidenciando relação com o ensino da classe comum (TANNÚS-VALADÃO, 2014).

Pereira (2014) observou que o PEI foi revelado como eficiente, pois aumentou a participação do aluno nas rotinas escolhidas, mas houve pouca colaboração entre os professores durante as atividades, enfatizando que

Enquanto a professora titular se responsabilizava pelos alunos com desenvolvimento típico, a professora auxiliar recebia a função de orientar e “cuidar” do estudante com TEA. Em muitas situações demonstrava não saber como proceder para atender as necessidades desse aluno. Diante das relações estabelecidas entre as professoras, regentes e auxiliares, é importante ressaltar a urgente necessidade de desenvolver práticas interventivas que estabeleçam articulações entre esses profissionais. Emerge-se então o papel da coordenação para mediar esse processo, tendo em vista o seu poder de transformação nas formas organizacionais das escolas e na construção de práticas inclusivas que utilizem reflexões compartilhadas (PEREIRA, 2014, p. 134).

Um Plano de Ensino Individualizado para o contexto das aulas de Educação Física foi publicado por Munster *et al.* (2014). O inventário foi elaborado em conjunto com pesquisadores da América do Norte e do Sul, pensado como um recurso para auxiliar a ação dos professores a partir de uma análise sobre três critérios: clareza na linguagem, pertinência teórica e viabilidade de aplicação.

Em 2015, Ávila constatou que durante a elaboração do PEI houve a presença de vários atores da comunidade escolar e familiar, mas que ocorreu a ausência dos profissionais de saúde, sendo importante destacar que há uma certa urgência em ampliar o diálogo entre educação e saúde para tratar de assuntos relacionados ao aluno da Educação Especial. Observou que a rede pesquisada ainda apresentava a proposta de integração escolar, baseada em um modelo médico e assistencialista, passando para a proposta de inclusão após as intervenções. Ressaltou que ainda existe precariedade nas formações continuadas, uma vez que há a falta de continuidade no trabalho e as formações propostas não atendem as reais necessidades dos docentes. Outro ponto extremamente relevante é que a pesquisa indicou a falta de planejamento para um trabalho conjunto durante a elaboração do documento.

Vimos iniciativas de algumas escolas que participaram de nossa investigação na estruturação, horários mensais e/ou bimestrais para a elaboração *colaborativa* do PEI, para garantir a participação de toda comunidade escolar. Iniciativa tomada pela falta de oficialização da estruturação de horários pelos órgãos oficiais. Infelizmente, algumas escolas ainda passam pelo processo de improvisado para desenvolverem o PEI, tendo o professor do AEE que promover encontros, nos corredores, com o professor do ensino regular, na hora do almoço ou em horários diferentes do seu trabalho (ÁVILA, 2015, p. 132).

No estudo de Kempinski, Tassa e Cruz (2015) chegou-se à conclusão que o PEI é uma ferramenta que auxilia no processo educacional inclusivo, que possibilita os profissionais da educação conhecer necessidades e possibilidades de seus alunos, adequando planejamentos, estabelecendo estratégias para alcançar o aprendizado e adequando métodos diferenciados de ensino.

Costa (2016) ressalta que o PEI representou uma alternativa pedagógico-metodológica importante para os alunos com TEA, que a estrutura do documento se trata de uma metodologia de trabalho e a atuação colaborativa permite a atribuição de uma responsabilidade coletiva durante o planejamento, a avaliação e o monitoramento da aprendizagem do aluno. Conclui-se que “o que propiciou a elevação do nível de colaboração da equipe foi a implementação do PEI, aplicado de forma sistemática e colaborativa, com a participação de vários profissionais da área de Educação e, principalmente, com a presença da mãe do aluno” (COSTA, 2016, p. 86). O

autor ainda cita o desenvolvimento de um *software* piloto para analisar e gerenciar as ações do PEI e que há a necessidade de mais pesquisas que contribuam para demonstrar a eficácia do instrumento e a validação do *software* para aprimorar o processo de inclusão do aluno.

Segundo Campos (2016), antes da intervenção com o PEI, foi observada uma prática alicerçada em um conhecimento do cotidiano, fato que promove o esvaziamento de um conteúdo científico e, conseqüentemente, a não apropriação do conhecimento. Além disso, também houve a identificação de uma prática ainda baseada no modelo clínico, que deu lugar, de forma lenta e gradual, às novas práticas conforme os ideais da inclusão. Concluíram que “o PEI em consonância com um trabalho colaborativo, demonstrou ser fundamental para a efetivação de um processo de inclusão real e justo para alunos com deficiência intelectual, assim como para todos os que necessitam de apoio e suporte” (CAMPOS, 2016, p. 136).

No trabalho de Silva (2017, p. 40), ressaltou-se que “embora o Plano Pedagógico Individualizado auxiliasse na organização do planejamento pedagógico, perceberam-no trabalhoso em seu preenchimento”.

Para Redig, Mascaro e Dutra (2017) a ressignificação dos docentes diante do ensino aos alunos é necessária, não somente para estudante com Necessidades Educativas Especiais, mas também para aqueles que não possuem deficiências. As autoras ressaltam que a formação dos professores carece de uma estrutura dialógica, baseada em percursos formativos que evidenciem de forma mais proveitosa a teoria com a prática. Apontam, dentre outras considerações, a proposta de um trabalho formativo fundamentado na elaboração de PEIs para a escolarização de alunos com deficiência.

Em 2018, Campos e Pletsch chegaram à conclusão que o PEI é um recurso que auxilia na organização das intervenções pedagógicas, o trabalho colaborativo permite fomentar a parceria e a aproximação entre os professores e, durante a construção do Plano, estes podem compartilhar as ações desenvolvidas em sala de aula, comum e de recursos. Enfatizam que as ações precisam estar articuladas com o currículo escolar, senão a exclusão continuará sendo vivenciada, e que a transformação da cultura escolar é necessária, uma vez que muitas escolas ainda focam na ideia de homogeneidade ao invés da diversidade humana.

A pesquisa sobre o PEI como estratégia para favorecer a elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual afirma que esse instrumento auxilia na identificação e no reconhecimento de conceitos cotidianos trazidos pelo aluno, viabiliza o currículo proposto e favorece a ação educativa. Salientou-se que cabe ao professor investigar os conhecimentos desses alunos para traçar estratégias efetivas na aquisição do conhecimento científico



(MAGALHÃES; CORRÊA; CAMPOS, 2018). As autoras ainda ressaltam que dentre as dificuldades encontradas, estão:

O desconhecimento das diretrizes políticas que tratam desta questão, práticas pedagógicas inadequadas e currículo pouco flexível para alunos com deficiência intelectual. Atividades sem significação e objetivo, currículos minimizados, dentre outros, continuam povoando imensamente o cotidiano dos alunos com deficiência intelectual, que são vistos em suas impossibilidades, presos a um laudo que segrega e estigmatiza (MAGALHÃES; CORRÊA; CAMPOS, 2018, p. 120).

Mascaro (2018) realizou uma discussão sobre estratégias pedagógicas e considerou que o PEI se torna uma estratégia viável que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Apesar da ferramenta demonstrar sua grande utilidade, sua implementação enfrenta necessidades requeridas pela escola contemporânea, citando a reformulação da prática do professor, a inserção de um trabalho colaborativo, o reconhecimento das individualidades dos estudantes e o planejamento da formação dos alunos com maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais.

No artigo de Tannús-Valadão e Mendes (2018) há uma retomada no debate sobre a comparação entre modelo de planejamento individual no Brasil e em outros países. Dá-se ênfase que o modelo brasileiro ainda foca no planejamento centrado na instituição em detrimento do planejamento centrado no sujeito.

Enfim, pode-se perceber que, no Brasil, quando há propostas de planejamento educacional destinadas a alunos do PAEE, essas podem ser consideradas como planejamentos com foco nos serviços prestados pelo professor de Educação Especial, que não são, necessariamente, centrados nos estudantes, não havendo, ainda, referências a como o ensino na classe comum é planejado (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 13).

Para Mello e Hostins (2019) o trabalho colaborativo entre professores e a equipe pedagógica é necessário e permite que os profissionais se repositionem diante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Entre os limites da pesquisa que se tornaram dificultadores nos resultados obtidos foram destacados o problema de conectividade das ferramentas tecnológicas escolhidas para inclusão, a inércia de alguns participantes diante do trabalho colaborativo e as condições de trabalho impostas aos professores que representam:

Poucas oportunidades de reflexão sobre as necessidades dos alunos nos conselhos de classe, as quase inexistentes horas-atividade dos professores de educação especial no mesmo turno dos professores do ensino comum, e outras que impedem que estes interajam e realizem práticas colaborativas (MELLO; HOSTINS, 2019, p. 244).

O trabalho de Pereira (2019), que discorre sobre o PDI de Minas Gerais, desenvolveu-se sob a justificativa de que “ainda, não há um corpo teórico consistente sobre o referido instrumento” (PEREIRA, 2019, p. 207). Considerou-se ainda que o Plano de Desenvolvimento Individual “é um instrumento que possui dificuldades na compreensão do seu conceito e na sua elaboração, pelo fato das orientações, resoluções e outros documentos legais não abordarem com profundidade sobre o PDI e não oferecerem procedimentos para a sua elaboração” (PEREIRA, 2019, p. 218).

Outro trabalho que estuda o PDI mineiro é o de Ponciano (2019). A autora chegou a conclusão de que o PDI é um instrumento importante a ser utilizado pelos docentes durante o trabalho com o aluno PAEE e que a ferramenta também pode ser estendida a todos os estudantes com ou sem deficiência, a fim de contribuir para o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem.

Entre outros trabalhos citados por Campos (2016) está o de Glat e Pletsch (2009), o qual não foi localizado. A autora descreve que a pesquisa foi direcionada para um estudo de três escolas públicas no município do Rio de Janeiro e tinha como objetivo analisar as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI). A pesquisa apontou que ocorre a falta de conhecimentos dos profissionais da educação sobre os alunos com deficiência intelectual, sendo que o PDEI poderia direcionar o processo de aprendizagem e inclusão desses alunos.

Além desse estudo, Campos (2016) também cita trabalhos encontrados em anais de eventos e congressos, trabalhos originários desses encontros não foram priorizados aqui, mas é importante citá-los, pois de certa forma contribuíram para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema. Ávila *et al.* (2011) *apud* Campos (2016) estudaram a construção de um roteiro de investigação do comportamento adaptativo e a sua aplicabilidade no Plano de Educação Individualizado de alunos com deficiência intelectual. Siqueira *et al.* (2012) *apud* Campos (2016) levaram a proposta de um PEI para alunos com deficiência intelectual e destacaram que o trabalho colaborativo junto com a comunidade escolar é muito relevante, além de que a proposta de um plano individual favorece o trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

Braun e Marin (2011) também citam o trabalho de Pletsch *et al.* (2010) apresentado no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). A pesquisa abordava o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado como estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

No geral, as pesquisas apontam que o PDI é um instrumento que auxilia os profissionais da educação no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, sendo imprescindível a criação de uma normatização que defina a obrigatoriedade do PDI nas escolas brasileiras. Os trabalhos indicam que a formação de professores, inicial ou continuada, é um fator que precisa ser repensado para melhorar a atuação em sala de aula e o manejo das práticas escolares. O trabalho colaborativo se mostrou eficiente e permitiu uma dedicação e engajamento maior dos profissionais, mas a falta de diálogo entre os atores educacionais também representa uma dificuldade na elaboração e implementação do PDI. Ainda, cabe enfatizar que é necessária uma mudança nas estruturas escolares e é preciso a consolidação de políticas que norteiam a Educação Especial inclusiva, direcionando práticas e investimentos em recursos e capacitações.

#### 4 A SITUAÇÃO DE INCLUSÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), Minas Gerais possui 19.597.330 habitantes, sendo que 17% da população está matriculada nos ensinos fundamental e médio. Os alunos matriculados em escolas municipais ou estaduais, públicas ou privadas, da educação básica correspondem a 4.576.150. Nesse universo, os alunos da Educação Especial totalizam 107.474 (2,3%) matrículas nas classes comuns de ensino regular e 28.552 (0,6%) estão matriculados em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas de ensino (INEP, 2018a).

A tabela 1 indica, a partir dos dados do censo demográfico de 2010, qual o percentual da população de acordo com o tipo de deficiência. Os dados apontam que 22,6% da população mineira possui alguma deficiência, o que suscita a necessidade de discutir maneiras mais eficientes de atender a esse público em diversos contextos, inclusive no educacional.

**Tabela 1: População por tipo de deficiência em MG**

<b>População e tipo de deficiência</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual sobre a população</b>
População total	19.597.360	-
População com deficiência	4.432.186	22,6%
Deficiência visual	3.339.697	17%
Deficiência motora	1.378.233	7%
Deficiência auditiva	1.001.274	5,1%
Deficiência mental/intelectual	300.674	1,5%

Fonte: IBGE (2010). Elaboração com base no Censo Demográfico.

A seguir, está descrito na tabela 2, a quantidade de alunos em período de escolarização, conforme o tipo de diagnóstico, matriculados na Educação Especial em classes comuns, incluindo escolas municipais, estaduais, públicas e privadas de Minas Gerais. Alunos com Deficiência Intelectual constituem o grupo com maior número de matrículas correspondendo a 70,4%, seguido pela Deficiência Física com 11,6%, o Autismo com 11,4%, e os outros diagnósticos conforme apresentado abaixo.

**Tabela 2: Alunos por tipo de diagnóstico conforme matrícula em MG**

<b>Tipo de diagnóstico</b>	<b>Total</b>
Total de alunos com deficiência- classes comuns	107.474
Deficiência intelectual	75.679
Deficiência física	12.488
Autismo	12.344
Deficiência múltipla	8.159
Baixa visão	6.746
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	5.753
Deficiência auditiva	3.526

Surdez	1.859
Altas Habilidades/Superdotação	1.645
Síndrome de Asperger	1.325
Cegueira	492
Síndrome de Rett	153
Surdocegueira	10

Fonte: INEP (2018a). Elaboração com base na Sinopse Estatística.<sup>22</sup>

Os dados das matrículas da rede estadual de educação conforme o tipo de deficiência, TGD e/ou altas habilidades e superdotação, estão descritos na tabela a seguir.

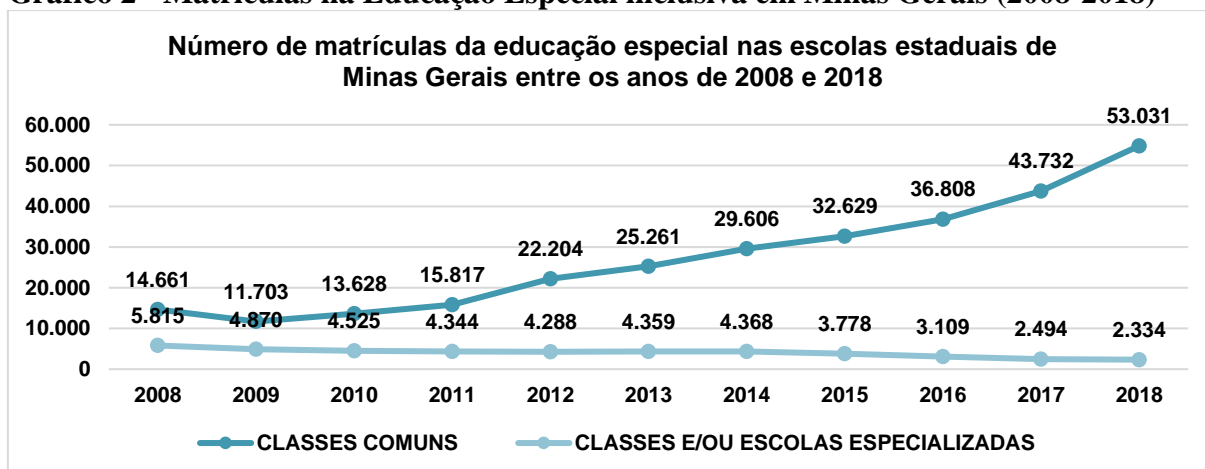
**Tabela 3: Alunos por tipo de diagnóstico conforme matrícula em escolas estaduais de MG**

Tipo de diagnóstico	Total	Percentual sobre o total
Total de alunos com deficiência- classes comuns	53.031	100%
Deficiência Intelectual	36.182	68%
Deficiência Física	4.506	8,5%
Baixa Visão	3.636	6,9%
Autismo	2.478	4,7%
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	2.210	4,2%
Deficiência auditiva	1.598	3%
Surdez	1.182	2,2%
Altas habilidades/Superdotação	516	1%
Síndrome de Asperger	397	0,7%
Cegueira	294	0,6%
Síndrome de Rett	27	0,1%
Surdocegueira	5	0,1%

Fonte: INEP (2018b). Elaborado pelas pesquisadoras com base nos Microdados.<sup>23</sup>

O gráfico a seguir representa o número de matrículas em classes comuns nas escolas estaduais de MG a partir do ano de 2008, ano em que foi promulgada a PNEEPEI.

**Gráfico 2 - Matrículas na Educação Especial inclusiva em Minas Gerais (2008-2018)**



Fonte: INEP (2008-2017; 2018a). Elaboração com base nas Sinopses Estatísticas.

<sup>22</sup> O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou TGD e ter altas habilidades/superdotação.

<sup>23</sup> Casos com mais de uma deficiência foram contados apenas uma vez. Deficiência múltipla totaliza 4.380.

Ao longo dos anos, observa-se que os alunos da Educação Especial no estado, de forma crescente, migraram da educação em escolas especializadas para a educação em classes comuns de ensino, acompanhando o aumento que ocorreu no Brasil, conforme descrito no gráfico 1 (capítulo 1). Mas, para constatar a eficácia da política de inclusão no estado diante da trajetória do aluno na educação básica, será preciso, em uma nova proposta de pesquisa, examinar o crescimento vegetativo<sup>24</sup> de crianças e jovens em idade escolar.

Os dados nos anos mais avançados do período de escolarização indicam que o número total de alunos matriculados na Educação Especial nas classes comuns em escolas públicas e privadas reduziu ao longo do percurso. A exemplo, houve uma queda de 78.656 matrículas no ensino fundamental para 14.936 (apenas 18%) matrículas no ensino médio (INEP, 2018a). Portanto, ainda existe uma espécie de “gargalo”, que impede a chegada dos alunos com deficiência nos níveis mais altos de escolarização. Observa-se, nas informações apresentados no gráfico 2, sem a análise do crescimento populacional e sem considerar a redução no número de matrículas no ensino médio, que os números das matrículas iniciais poderão continuar sendo elevados nos próximos anos, mas a preocupação deve ser voltada para a permanência e a aprendizagem dos educandos nesse processo, garantindo que eles acompanhem toda a escolarização de forma satisfatória.

A história mineira frente a Educação Especial é contada por Borges e Campos (2018, p. 70) a partir de três momentos: “de 1930 até os anos de 1950, considerado como a fase das classes especiais; de 1950 até 1990, denominado como a fase das escolas especiais; e dos anos 1990 até o momento atual, a fase da Educação Inclusiva”. Atualmente há no estado apenas as escolas especiais e os estabelecimentos com classes inclusivas. As classes especiais em escolas comuns de ensino cumpriram o seu papel ao abrir portas para alunos com deficiência, mas em MG as últimas classes funcionaram até o ano de 2015 (BORGES; CAMPOS, 2018).

O número de escolas especializadas na rede estadual de ensino totaliza 27 enquanto a Educação Especial em classes comuns está presente em 3.458 estabelecimentos de 3.613 locais destinados para a educação básica. Ou seja, 95,7% das escolas da rede estadual de educação se declararam como instituições que atendem a Educação Especial em classes comuns (INEP, 2018b).

A lei n. 23.197 de 2018 institui o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 e ressalta, dentre outras perspectivas, que a universalização do ensino, a melhoria da qualidade da educação e a superação das desigualdades educacionais se configuram como

---

<sup>24</sup>*crescimento vegetativo* é o valor obtido através da diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade de determinada localidade.

diretrizes (MINAS GERAIS, 2018b). Em relação à Educação Especial é ressaltado na meta 4 que o ensino deve ocorrer preferencialmente na rede regular.

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 de ensino regular (MINAS GERAIS, 2018b, p. 7).

#### **4.1 Estrutura e organização da Educação Especial inclusiva em MG**

Cabe ao sistema de educação assegurar o acesso, a permanência e um percurso escolar de qualidade e contínuo em quaisquer níveis de ensino. A organização escolar bem estruturada é fundamental para garantir o direito à educação e o desenvolvimento do educando. A escola, ao reconhecer as experiências, habilidades e dificuldades do aluno, poderá pensar em formas de agir para atingir os objetivos educacionais e a aprendizagem. Levou-se em consideração neste subcapítulo essa organização do sistema escolar voltado para atuação mais inclusiva na rede estadual de ensino. A descrição foi realizada conforme a estrutura organizacional e escolar prevista para proporcionar um ensino dito de qualidade e de acordo com alguns atores que participam desse processo.

Compete à Secretaria de Estado da Educação de MG planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar, com participação da sociedade, as ações relativas à garantia e à promoção da educação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo dos alunos para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho, reduzindo as desigualdades regionais, tornando equânime as oportunidades e o reconhecimento da diversidade cultural. Cabe ainda a formulação, coordenação da política estadual de educação e supervisão de sua execução, o estabelecimento de mecanismos para a garantia de qualidade no ensino, a promoção e acompanhamento de ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas, a pesquisa para verificar o desenvolvimento escolar, a avaliação da educação e dos recursos humanos, o desenvolvimento de parcerias, o fomento e fortalecimento da cooperação entre municípios, a gestão e a adequação da rede estadual de ensino, o planejamento de obras a serem executadas nos prédios escolares, o fornecimento de equipamentos e suprimentos às escolas e ações de apoio ao aluno, a supervisão das atividades de órgãos vinculados, o desenvolvimento de ações para capacitação de educadores e diretores, a gestão das carreiras de educação e a divulgação das ações e seus resultados (MINAS GERAIS, 2019a).

Como órgão integrante à área de competência da SEE, mas autônomo em sua composição, finalidade e competência, e estabelecida em legislação federal, está o Conselho Estadual de Educação de MG. Um órgão que atua com caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpreta e delibera, conforme suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional, propondo sugestões para aperfeiçoamento nos sistemas de ensino. Os Conselhos surgiram em 1961, na primeira LDBEN e em Minas Gerais foi instalado em 1963. Em sua composição existem 30 conselheiros nomeados pelo governador do estado (MINAS GERAIS, 2016a).

A Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais tem como competência o estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas visando o planejamento e o desenvolvimento das modalidades de ensino e das temáticas especiais. No campo da Educação Especial cabe à Coordenação da Educação Especial Inclusiva (CEEI) o desenvolvimento e monitoramento do atendimento especializado para o aluno Público-Alvo da Educação Especial, a elaboração de diretrizes pedagógicas relacionadas à Educação Especial, o incentivo, apoio e acompanhamento na execução das ações objetivando a reafirmação de valores, as atitudes e práticas sociais que divulguem a cultura dos direitos humanos e o respeito à diversidade, a elaboração das normas pedagógicas referentes às temáticas especiais e a orientação no seu cumprimento (MINAS GERAIS, 2019a).

A estrutura de ensino no estado ainda foi dividida conforme a regionalidade a partir das Superintendências Regionais de Ensino (SREs). As SREs ficaram incumbidas do exercício das “ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 2019a, art. 52). “A rede estadual é enorme e envolve muitos municípios, por isso as Superintendências precisam ser a primeira instância para o contato de pais/responsáveis e educadores” (MINAS GERAIS, 2016b, p. 5). Estas são responsáveis por analisar as solicitações das escolas sobre os recursos e apoios necessários para o aluno, além de providenciar capacitações para os profissionais da educação conforme demandas apresentadas (MINAS GERAIS, 2014).

Dentre as 47 SREs estão: SRE Almenara, SRE Araçuaí, SRE Barbacena, SRE Campo Belo, SRE Carangola, SRE Caratinga, SRE Caxambu, SRE Conselheiro Lafaiete, SRE Coronel Fabriciano, SRE Curvelo, SRE Diamantina, SRE Divinópolis, SRE Governador Valadares, SRE Guanhães, SRE Itajubá, SRE Ituiutaba, SRE Janaúba, SRE Januária, SRE Juiz de Fora, SRE Leopoldina, SRE Manhuaçu, SRE Metropolitana A, SRE Metropolitana B, SRE Metropolitana C, SRE Monte Carmelo, SRE Montes Claros, SRE Muriaé, SRE Nova Era, SRE



Ouro Preto, SRE Pará de Minas, SRE Paracatu, SRE Passos, SRE Patos de Minas, SRE Patrocínio, SRE Pirapora, SRE Poços de Caldas, SRE Ponte Nova, SRE Pouso Alegre, SRE São João Del Rei, SRE São Sebastião do Paraíso, SRE Sete Lagoas, SRE Teófilo Otoni, SRE Ubá, SRE Uberaba, SRE Uberlândia, SRE Unaí e SRE Varginha. No mapa abaixo é possível verificar as 47 Superintendências Regionais de Ensino subordinadas à Secretaria Estadual de Educação.

**Figura 2 - 47 Superintendências Regionais de Ensino em Minas Gerais**



Fonte: Coordenação das Superintendências Regionais de Ensino (2016) *apud* Lemes (2016).

As escolas desempenham um papel importante e, normalmente, na prática, são elas que recebem as famílias e seus alunos na primeira busca pelo direito à educação. Durante a solicitação de uma matrícula, deve-se priorizar aquela mais próxima da residência do estudante ou outras com melhores condições de acessibilidade, de acordo com as necessidades apresentadas. Lemes (2016) salienta que devido à extensão territorial de Minas Gerais, muitas vezes o atendimento educacional não ocorre de maneira equânime em todas as cidades, existem necessidades de acordo com cada região e as capacidades de atuação podem ser muito distintas. A tabela a seguir se refere a um levantamento do número de escolas estaduais de ensino de acordo com as SREs delineando um panorama acerca da estrutura escolar no estado.

**Tabela 4: Escolas estaduais de ensino básico de acordo com às SREs**

SRE	Escolas	SRE	Escolas
Almenara	65	Monte Carmelo	29
Araçuaí	99	Montes Claros	169
Barbacena	55	Muriae	38
Campo Belo	32	Nova Era	65
Carangola	33	Ouro Preto	31
Caratinga	89	Pará de Minas	64
Caxambu	43	Paracatu	36
Conselheiro Lafaiete	57	Passos	51
Coronel Fabriciano	73	Patos de Minas	65
Curvelo	41	Patrocínio	35
Diamantina	119	Pirapora	39
Divinópolis	131	Poços de Caldas	47
Governador Valadares	131	Ponte Nova	79
Guanhães	75	Pouso Alegre	72
Itajubá	45	São João Del Rei	41
Ituiutaba	30	São Sebastião do Paraíso	40
Janaúba	92	Sete Lagoas	73
Januária	137	Teófilo Otoni	156
Juiz de Fora	96	Ubá	71
Leopoldina	34	Uberaba	101
Manhuaçu	74	Uberlândia	111
Metropolitana A	148	Unai	36
Metropolitana B	221	Varginha	120
Metropolitana C	168	<b>Total</b>	<b>3.647<sup>25</sup></b>

Fonte: Elaboração com base no cadastro escolar de 2018. SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais (MINAS GERAIS, 2018c).

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) a escola é responsável pela verificação de quais recursos de acessibilidade serão necessários para a educação do aluno incluído. Os recursos visam proporcionar “condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações” (MINAS GERAIS, 2014, p. 14). Há recursos pedagógicos a serem destinados para a escola e recursos destinados ao estudante que podem ser utilizados pelos alunos tanto em sala de aula quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Dentre os recursos pedagógicos disponibilizados há a previsão de recursos multifuncionais com equipamentos adequados às diversas deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou altas habilidades e superdotação, os kits de jogos pedagógicos, o material esportivo adaptado, os equipamentos de tecnologias assistivas e os mobiliários escolares adaptados. Nos recursos destinados aos estudantes está previsto o fornecimento de notebooks, com softwares leitores de tela para estudantes com cegueira, livros acessíveis destinados a alunos cegos ou com baixa visão, kit

<sup>25</sup> Os dados disponibilizados pela SEE/MG informam que existem 3.647 escolas estaduais em Minas Gerais e o Censo Escolar 2018 aponta para 3.613. Essa diferença se dá devido ao número de escolas em funcionamento. Os dados foram analisados com base nas 3.613 escolas que estão ativas.

cegueira para aluno cego, kit baixa visão para aluno com baixa visão, kit de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) para estudantes com disfunção neuromotora grave e autismo (MINAS GERAIS, 2014).

Dessa forma, as escolas se organizam para possibilitar o livre acesso dos estudantes, utilizando-se de rampas, elevadores, adaptação de banheiros e refeitórios, construindo, reformando ou ampliando os espaços físicos, sempre que necessário, para garantir o melhor desempenho e independência do estudante com deficiência. Além disso, devem prever também recursos materiais e humanos que têm atribuições diferentes daqueles profissionais que trabalham nas escolas e assim possibilitam a participação do estudante nas atividades escolares (MINAS GERAIS, 2016b, p. 8).

As escolas podem solicitar os materiais disponíveis preenchendo planilhas específicas no portal da Secretaria e encaminhá-las via e-mail ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE da sua área de abrangência. A solicitação de recursos financeiros também pode ser feita via planilha indicando qual o material ou equipamento necessário (MINAS GERAIS, 2014).

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. Os atendimentos podem ser oferecidos na forma de apoio através do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (PACLTA), do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Guia Intérprete. No caráter de complementação, o AEE é realizado na sala de recursos no contra turno da escolarização pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (MINAS GERAIS, 2014).

O professor do AEE em articulação com os demais professores da escola, a família e outros profissionais que acompanham o aluno, elabora e executa o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que consiste em identificar quais as necessidades educacionais do aluno, os recursos de acessibilidade, o planejamento e o desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas. Podem ser atendidos de 15 a 30 alunos por professor, a organização é em grupo ou individual, o tempo é de 50 minutos a 02 horas e a frequência será determinada pelo profissional de acordo com o plano estabelecido (MINAS GERAIS, 2014). O professor do AEE é referência para o restante da escola no que concerne ao auxílio aos demais atores do processo de inclusão.

Ao professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas cabe o oferecimento de um apoio pedagógico no processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou TGD. Em parceria pressuposta com o professor

regente, o apoio auxilia o aluno na comunicação, no acesso ao currículo através de adequação do material didático-pedagógico, buscando promover a autonomia do estudante. Esse profissional pode atender de 1 a 3 alunos por classe, não sendo permitido mais de um professor de apoio por turma (MINAS GERAIS, 2014).

O professor intérprete de Libras é responsável por mediar a comunicação de pessoas que se comunicam através da Libras com outras que utilizam a linguagem oral. Sua função objetiva a tradução e interpretação das aulas, assegurando que os surdos tenham acesso à educação. O mesmo professor pode agrupar de 1 a 15 alunos por turma, caso seja ultrapassado esse número, a SRE deverá ser informada (MINAS GERAIS, 2014).

Para os alunos surdocegos há a previsão do professor Guia-Intérprete, o qual tem a função de estabelecer uma mediação comunicativa e visual do estudante com o contexto escolar, transmitindo informações fidedignas de forma compreensível e assegurando o acesso aos ambientes da escola. Podem ser atendidos por um profissional de 1 a 3 alunos na mesma turma (MINAS GERAIS, 2014).

Alunos que são atendidos pelo AEE de apoio também deverão frequentar a sala de recursos. O espaço da sala de recursos não pode ser caracterizado como um espaço de reforço ou de repetição de conteúdos curriculares, nem mesmo como um atendimento clínico ou espaço de socialização (MINAS GERAIS, 2014). O atendimento tem como finalidade “promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas” (MINAS GERAIS, 2014, p. 17).

As salas multifuncionais são implementadas no estado em parceria com o MEC representando um avanço na organização e no funcionamento escolar. Para atender ao público-alvo, cumprindo as diretrizes nacionais e estaduais de Educação Inclusiva, as SRM possibilitam a utilização de diversos recursos tecnológicos e pedagógicos de acessibilidade (MINAS GERAIS, 2014).

O AEE – sala de recursos atenderá aos alunos com deficiência, TGD que estudam em outras escolas próximas e que, por algum motivo, não podem oferecer esse atendimento. Sendo a sala de recursos multifuncionais, um espaço de infraestrutura para garantia de acessibilidade, deverá ser mantida permanentemente visando o atendimento às prováveis demandas (MINAS GERAIS, 2014, p. 19).

De acordo com o Censo Escolar do INEP (2018b), em Minas Gerais no ano de 2018, existiam 3.613 escolas estaduais em funcionamento, sendo que nenhuma oferecia exclusivamente o AEE- sala de recursos, 39,4% (1.426) ofereciam de forma não exclusiva e

60,5% (2.184) não ofereciam. Dos 53.031 alunos atendidos nas classes comuns de ensino, 19.955 constam como matriculados no AEE, ou seja, 37% dos alunos que estão na rede regular de ensino recebem um Atendimento Educacional Especializado.

Para solicitação do AEE, a escola realiza um cadastro, que é feito anualmente, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) da SEE, esse cadastro será analisado e aprovado pela SRE. A escola acompanha a solicitação e informa à família sobre como será o funcionamento do atendimento, como local, horário e matrículas. Deve ser avaliada a necessidade de atendimento especializado considerando as capacidades, deficiências, habilidades, competências e aspectos já desenvolvidos do aluno. Tudo isso poderá ser observado no Plano de Desenvolvimento Individual (MINAS GERAIS, 2014; 2016b).

Cabe à escola ainda a solicitação de capacitação de profissionais apresentando a demanda para a SRE, priorizando a formação continuada dos professores e organizando seu funcionamento interno para garantir a presença dos educadores nas capacitações (MINAS GERAIS, 2016b).

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado (MINAS GERAIS, 2014, p. 30).

A formação de professores permeia toda a discussão sobre a inclusão do aluno. Nos cursos disponíveis no mercado existe uma formação mais generalista e outra especializada. 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. Quanto aos professores especializados, para o ingresso na carreira docente, é exigido uma licenciatura especializada para o exercício da docência, carece-se de um conhecimento específico sobre as áreas de deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação (MINAS GERAIS, 2014).

O professor regente realiza uma avaliação pedagógica do estudante de acordo com a disciplina ministrada dentre as diversas: português, matemática, história, geografia, educação física, entre outras. Em articulação com os profissionais do atendimento especializado e outros, o regente pode solicitar suportes aos estudantes, trocar informações e pensar na melhor

estratégia de adequação do ensino (MINAS GERAIS, 2016b). Esses atores também participam do processo de inclusão e carecem de maior preparo para atuar com o aluno da Educação Especial em classes comuns.

Os professores da rede estadual de educação podem atuar como professor efetivo (concurado), professor designado (substitui o professor efetivo em caso de necessidade ou diante de cargo vago) e professor contratado/designado (por prazo determinado, não superior a seis meses) (MINAS GERAIS, 1990). Miranda (2017), em um estudo sobre o perfil do professor do estado, observou que o número de profissionais com vínculo efetivo diminuiu e o de professores designados com contratos temporários aumentou, superando os cargos efetivos. Os dados indicaram que muitos professores, independentemente do tipo de contratação, possuem formação em nível superior, o que é um ponto positivo, sendo que a maioria dos profissionais efetivos possui um diploma de pós-graduação. Os designados foram apontados como um grupo de menor procura pela especialização. Há um indício de que professores efetivos busquem mais pela formação continuada, mas a maior parte dos docentes da rede estadual são profissionais temporários. Essa discussão suscita, de um lado, uma preocupação com o perfil dos profissionais no que concerne a busca por capacitação e novas formações, e, por outro lado, sobre qual política está sendo pensada para a valorização de pessoal efetivo e para a melhoria das condições de trabalho.

A maioria dos docentes designados, 64%, trabalham em apenas um turno enquanto os efetivos totalizam 56,4%. Por outro lado, a maioria dos docentes efetivos lecionam em dois turnos possuindo um número maior de alunos, com mais de 60% dos profissionais lecionando para 51 a 300 alunos (MIRANDA, 2017).

A Secretaria de Educação, juntamente com as Superintendências, disponibiliza de espaços para orientação e cursos específicos para auxiliar na capacitação dos docentes. Cita-se aqui os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e, na área da surdez, também conta com Instrutores de Libras, que são profissionais surdos que ministram um curso básico aos professores da rede pública de ensino. Ainda há os Núcleos/Equipes de Capacitação que se destinam ao preparo dos profissionais nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física e TGD e ao apoio do corpo docente das escolas no atendimento aos alunos PAEE por meio de estudo de casos, fóruns de discussão, seminários e outras formas de capacitação (MINAS GERAIS, 2014).

Enfatiza-se, que 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. A relação tem que ser de confiança e, dentre o papel dos familiares para garantir uma boa inclusão, está a participação ativa ao fazer cadastros necessários, informar dados pertinentes, esclarecer quanto a rotina de atendimentos clínicos, enviar relatórios sobre o acompanhamento realizado na área de saúde, entregar o laudo diagnóstico, relatar a história de vida, as limitações e cuidados necessários para um melhor atendimento, orientar sobre quais cuidados podem ser dispensados, participar de reuniões, acompanhar a vida escolar do aluno e garantir a frequência na escola e no AEE (MINAS GERAIS, 2016b).

Um trabalho conjunto de forma multidisciplinar no apoio aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação matriculados na rede pública de ensino, favorece o desenvolvimento de estratégias elaboradas com o conhecimento de cada área do saber, conforme a experiência de cada um e em prol do estudante. O estímulo para um trabalho mais colaborativo nas escolas brasileiras é necessário, uma vez que o maior beneficiado por esta ação conjunta será o educando e a troca de informações sobre a pessoa atendida auxilia no exercício de qualquer área profissional.

Mediante os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, a formação de redes de apoio às escolas e aos estudantes é considerada fundamental. Compostas por profissionais de diversas áreas têm como função promover a articulação dos diversos profissionais, que atendem o estudante em suas necessidades, com os profissionais da escola e suas famílias. Essa interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Universidade/ Faculdade e com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho vem possibilitando resultados mais satisfatórios no atendimento ao estudante (MINAS GERAIS, 2016b, p. 13).

## **4.2 O PDI mineiro como instrumento de inclusão**

Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem do aluno, a escola durante o percurso escolar do estudante, deve assegurar as condições adequadas para garantir o acesso, a participação plena nas atividades escolares, de forma equânime, flexível e dispor de recursos necessários. Para tanto, como uma forma de traçar estratégias e garantir um atendimento apropriado, há a previsão e obrigatoriedade na rede estadual de educação de Minas Gerais da construção de um Plano de Desenvolvimento Individual “no qual, a escola fundamenta o processo educacional do estudante, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas e as suas necessidades de recursos de acessibilidade” (MINAS GERAIS, 2016b, p. 6).

Conforme previsto na Resolução CEE 460/12, o Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante (PDI) é um instrumento **obrigatório** para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades /superdotação (MINAS GERAIS, 2018a, p. 6).

Salienta-se que, embora a avaliação tenha um papel importante na sua elaboração, esse instrumento não se resume a isso, uma vez que se articula com o projeto pedagógico da escola, subsidiando a proposta educacional, além de abranger os planejamentos pedagógicos, os processos para implementação das atividades e a correção de rumos (MINAS GERAIS, 2014; 2018a).

Após um levantamento documental, identificou-se que o processo de implementação do PDI no estado se iniciou no ano de 2003. Buscou-se por documentos que utilizavam essa nomenclatura, o que não impede a existência, em anos anteriores, de outros registros do aluno semelhantes ao instrumento estudado aqui. Para compreender melhor esse processo de inserção dessa ferramenta nas escolas estaduais, foi elaborado um compilado com os documentos localizados que de alguma forma citam ou subsidiam a utilização do PDI. O quadro a seguir facilita a visualização temporal desse estudo.

**Quadro 5: Documentos que citam e/ou subsidiam o PDI em MG**

<b>Órgão</b>	<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>
CEE	2003- Resolução 451 (MINAS GERAIS, 2003a)	<i>Revogado pela resolução 460/2013.</i> Art. 8º- o atendimento do aluno será efetivado com base em alguns procedimentos, entre eles: inciso V- Plano de Desenvolvimento Individual do aluno. Deve ser arquivado junto com a documentação do estudante. (MINAS GERAIS, 2003a, art. 8). <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
CEE	2003- Parecer 424 (MINAS GERAIS, 2003b)	<i>Aparentemente substituído pelo parecer 895/2013.</i> Determina que a escola deve traçar sua proposta curricular de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual traçado para o aluno. O PDI acompanha o estudante no percurso e armazena informações sobre este, destacando-se “as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se espera alcançar, a integração inter-equipe e família bem como estratégias gerais propostas”. (MINAS GERAIS, 2003b, p. 7). <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
SEE	2005- Orientação 01 (MINAS GERAIS, 2005)	Inicialmente fala de um PDI para classe especial, mas cita que o documento é importante para nortear as ações da escola e deve acompanhar o aluno em sua trajetória escolar. Interessante que a elaboração ressalta o comportamento dos professores diante da elaboração do documento alegando que “muitos professores acreditam que não têm competência e que sua formação não os habilita a realizar sozinhos a avaliação desses alunos. Dessa forma, acabam por transferir, erroneamente, essa função somente para profissionais da área da saúde [...]. A responsabilidade e competência da avaliação pedagógica deverá ser assumida por esses profissionais que se reunirão para a discussão dos casos e construção do PDI do



		aluno [...]” (MINAS GERAIS, 2005, p. 5). <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
SEE	2006- Projeto Incluir (MINAS GERAIS, 2006)	Planos de ensino para a turma e PDI para o aluno, a avaliação psicopedagógica trará informações para o professor elaborar o documento. “A proposta da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno que apresente o percurso avaliatório de forma processual e descritiva se constituirá em um aporte instrumental importante para a regulação da aprendizagem dos alunos, por eles mesmos e pelos docentes, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos”. (MINAS GERAIS, 2006, p. 101-102). <i>Em anexo há um modelo de PDI como referência que apresenta seis itens para avaliação.</i>
CEE	2013- Parecer 895 (MINAS GERAIS, 2013a)	O projeto pedagógico da escola deve contemplar uma avaliação multidimensional do aluno, que subsidia o PDI. A família e a escola são parceiras na definição das necessidades especiais do aluno. <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
CEE	2013- Resolução 460 (MINAS GERAIS, 2013b)	Art. 7º- Compete às instituições de ensino para ofertar a educação especial: elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos. Art. 8º- A instituição deve proceder a avaliação inicial e continuada do aluno PAEE, em colaboração com profissionais do AEE e família, de forma a orientar a elaboração do PDI, contendo ações e recursos necessários. (MINAS GERAIS, 2013b, arts. 7 e 8). <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
SEE	2014- Guia de orientação (MINAS GERAIS, 2014)	Determina que o PDI é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
SEE	2016- Cartilha de orientação (MINAS GERAIS, 2016b)	Cartilha de orientação para pais, alunos e profissionais da educação. Salienta que “para o atendimento adequado ao estudante matriculado, a escola deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no qual, a escola fundamenta o processo educacional do estudante, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas e as suas necessidades de recursos de acessibilidade”. (MINAS GERAIS, 2016b, p. 6). <i>Não foi localizado modelo especificando a estrutura do instrumento.</i>
SEE	2017- PDI (MINAS GERAIS, 2017)	Explicação sobre a construção do PDI e disposição de um modelo que contém seis itens. <i>O modelo é o mesmo do anexo do documento de 2006- Projeto Incluir.</i>
SEE	2018- PDI (MINAS GERAIS, 2018)	Estrutura do PDI e orientações para elaboração. Um documento extenso, com informações aprofundadas acerca de nove itens a serem avaliados durante o trajeto escolar do aluno. Esse foi o documento que serviu como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Será melhor explorado a seguir.

Fonte: Elaborado com base na análise dos documentos.

Diante dos documentos estudados acima, observa-se que havia pouca sustentação normativa determinando o PDI como um instrumento obrigatório. Somente a partir do Guia de orientação publicado em 2014 e nas orientações de 2017 e 2018 que essa obrigatoriedade aparece de forma mais explícita. As referências, em geral, apenas descreviam que o professor construiria o documento e, aparentemente, ficava mais a cargo do professor especializado ou ninguém assumia essa responsabilidade. Mais recente, o modelo de 2017 reproduzia o mesmo modelo de 2006 e, apenas em 2018, foi publicada uma nova orientação para construção do PDI.

O foco agora é discutir os elementos do modelo de 2018, entendendo que os modelos anteriores já foram superados.

### **Quadro 6: Modelo do PDI da rede estadual de Minas Gerais- ano 2018**

ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI: PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS
<b>1. DADOS INSTITUCIONAIS</b> 1.1. Nome da escola: 1.2. Código: 1.3. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: ( ) EF anos iniciais ( ) EF anos finais ( ) Ensino Médio 1.4. Endereço: 1.5. Responsáveis pela elaboração: Professor(es) Regente turma/aulas: Professor de AEE: Prof. de Apoio à Comunicação, Ling. e Tecnologias Assistivas: (se o aluno tiver) Especialista: Diretor(a): Data da elaboração: ___/___/___
<b>2. DADOS DO ESTUDANTE</b> 2.1 Nome: 2.2 Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ anos 2.3 Responsável pelo estudante: 2.4 Deficiência relatada no laudo 2.5 Ano de escolaridade/ciclo
<b>3. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PPP PARA O CICLO OU ANO DE ESCOLARIDADE NO QUAL O ESTUDANTE ESTÁ MATRICULADO</b>
<b>4. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL</b>
<b>5. ANÁLISE DETALHADA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL</b>
<b>6. RELAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORRENTES DA DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTADAS PELA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>
<b>7. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO (TRIMESTRAL)</b>
<b>8. AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CORREÇÃO DE RUMOS</b>
<b>9. ANEXO I – QUADRO DEMONSTRATIVO DO PLANEJAMENTO TRIMESTRAL</b> <b>ANEXO II – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>

Fonte: Minas Gerais (2018a, p. 5).

No primeiro item, diferente dos modelos anteriores, é estabelecido que o(s) Professor(es) Regente de turma/aulas, Professor do Atendimento Educacional Especializado, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (se o aluno tiver), Especialista e Diretor(a) são responsáveis pela elaboração do PDI. O documento deve ser construído quando o estudante ingressar na escola envolvendo a parceria entre a família, a direção, o especialista e os demais profissionais participantes da escolarização do aluno.

Segundo a orientação, o diretor e o especialista conduzirão esse processo e o documento deverá ser atualizado de forma trimestral (MINAS GERAIS, 2018a). O professor Intérprete de Libras e o Guia Intérprete, quando atuantes, também deveriam ser especificados claramente como responsáveis pela construção do PDI, uma vez que eles trabalham diretamente com o aluno e detêm conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento deste.

O item dois ressalta sobre informar qual a deficiência relatada no laudo, é importante que a família disponibilize o laudo ou o relatório elaborado pelo profissional da saúde para que a escola possa se organizar para o atendimento ao estudante (MINAS GERAIS, 2016b). Não foi localizado nos documentos estudados informações sobre a obrigatoriedade em existir laudos para que ocorra uma avaliação para um atendimento especializado, mas o próprio PDI solicita que um laudo seja anexado à documentação do aluno. A Nota Técnica 04 de 2014 do MEC ressalta que o laudo médico não se torna imprescindível, uma vez que o atendimento especializado é caracterizado por um atendimento pedagógico e não clínico. Não é um documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário após avaliação do professor do AEE (BRASIL, 2014). Entende-se que quando o professor recebe a indicação sobre qual a patologia do estudante, o direcionamento para a identificação dos recursos de ensino e aprendizagem poderá ocorrer de forma mais rápida e eficiente.

No item três, descrito como proposta curricular prevista no projeto pedagógico para o ciclo ou ano de escolaridade, há a previsão de uma consulta ao Projeto Político Pedagógico proposto para o ano que o estudante foi matriculado, às matrizes curriculares e aos conteúdos das matrizes, sendo que esses dados deverão ser anexados no PDI para subsidiar a construção do planejamento pedagógico e compor os registros do estudante. Salienta-se que o currículo é o mesmo contido na proposta curricular dos outros alunos e as adaptações devem ser realizadas na tentativa de atender as necessidades dos estudantes, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possibilitará o seu desenvolvimento, a partir de suas capacidades (MINAS GERAIS, 2018a).

A adaptação curricular não significa excluir conteúdos curriculares de forma individual e aleatória, mas a partir de discussões coletivas dos profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem do estudante, que, embasados no PDI, definirão o que é indispensável para o pleno desenvolvimento do sujeito. A adaptação deve ser muito mais metodológica do que de conteúdo. Nesta perspectiva, buscar estratégias para que TODOS possam participar da aula é o que promove, de fato, a inclusão do sujeito na turma (MINAS GERAIS, 2018a, p. 7).

O Especialista em Educação Básica (EEB)<sup>26</sup> também chamado de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que ele é visto como um líder que direcionará a construção do PDI e articulará a comunicação entre os profissionais para alcançar os objetivos e metas propostas para o estudante. A esse profissional cabe a missão de sensibilizar e favorecer a reflexão dos colegas sobre a importância da construção do instrumento, considerando-o como fundamental no processo de inclusão (MINAS GERAIS, 2018a).

A avaliação diagnóstica inicial do estudante, item quatro, abrange o levantamento de informações sobre a história de vida do estudante especificando questões clínicas e diagnósticas, experiências escolares, desenvolvimento e outros aspectos específicos. Esses dados deverão ser oferecidos por pessoas, relatórios ou outras escolas frequentadas pelo aluno (MINAS GERAIS, 2018a). No caso de um estudante em idade escolar inicial, a família será a principal fonte das informações, mas aquele aluno com trajetória escolar mais avançada, ao chegar em uma escola nova, poderá apresentar um PDI anterior elaborado em outras instituições de ensino, o que facilitará a identificação das necessidades especiais. Reafirma-se a importância de um documento bem elaborado e, de preferência, um modelo padrão que possa ser utilizado em qualquer unidade de ensino, pública ou privada.

Na avaliação pedagógica inicial, ainda no item quatro, em posse das informações colhidas na avaliação diagnóstica inicial, será possível identificar as potencialidades do estudante, esclarecendo quais são as barreiras que já existem ou que podem surgir como interferência na aprendizagem e desenvolvimento global do aluno, bem como na definição das estratégias para responder as necessidades. Portanto, neste item, são avaliados aspectos cognitivos como memória (curto, médio e longo prazo, habilidades visuais e auditivas), percepção (visual, auditiva e tátil, e percepção corporal), atenção (voluntária, involuntária, alerta, alternada, sustentada, dividida, seletiva), raciocínio lógico (dedutivo, indutivo e abduutivo), pensamento (criativo, crítico, analítico, de síntese, dedutivo, indutivo, questionador e sistêmico), linguagem (verbal e não verbal), funções executivas, aspectos metacognitivos,

---

<sup>26</sup> Segundo a resolução SEE 4.230/2019, o EEB pode atuar como especialista no ensino regular, nos conservatórios estaduais de música, nos centros de educação profissional, nas escolas dos territórios quilombolas, nas escolas do campo localizadas em áreas de assentamentos, na educação especial, no CAP, CAS e Núcleos de Educação Especial. Para o ensino regular há a exigência de formação em: Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e/ou Supervisão Escolar ou Licenciatura plena em Pedagogia estruturada nos termos da resolução CNE/CP nº 1/2006 ou Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento, acrescida de pós-graduação lato sensu em: Orientação Educacional ou Supervisão Educacional ou Coordenação Pedagógica ou Gestão Escolar ou Gestão Educacional ou Gestão do Trabalho Pedagógico ou Gestão Escolar integrada: Administração, orientação, Supervisão e inspeção Escolar, dentre outras formações estruturadas no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo ensino-aprendizagem. Apenas para atuar na educação especial que é exigida alguma formação especializada (MINAS GERAIS, 2019b).

desenvolvimento motor (movimentos estabilizadores, de locomoção e manipulativos), desenvolvimento psicomotor (esquema corporal e imagem corporal, lateralidade, estrutura espacial e ordenação temporal), aspectos pessoais/interpessoais/afetivos (autonomia, independência, persistência e sociabilidade), comunicação (oral e escrita) e avaliação das áreas de conhecimentos (disciplinas específicas) (MINAS GERAIS, 2018a). Observa-se que há muitos itens a serem avaliados e é preciso pensar em formas mais práticas e breves de verificar a informação para que ela seja utilizada de forma dinâmica em sala de aula ou em outro contexto da educação. Ressalta-se que há o mérito na descrição da análise apresentada no documento, abrangendo o que é necessário para identificar a situação pedagógica do aluno, mas, pressupõe-se que, durante o processo de construção do PDI no formato atual, o professor poderá ter dificuldades em entender os itens dispostos e em retomar esses aspectos devido à realidade do sistema escolar.

No item cinco, com base na avaliação realizada no item quatro, deverá ser realizada uma análise sobre o estado de desenvolvimento do estudante com foco em conhecimentos já adquiridos e as suas dificuldades, além das circunstâncias orgânicas, psíquicas e sociais, da aprendizagem, do tipo de relacionamento, das questões relativas à comunicação e à afetividade. Deve ser analisado, de forma cautelosa, o estado de aprendizagem do aluno no que se refere aos direitos de aprendizagem previstos na matriz curricular para auxiliar na elaboração do planejamento pedagógico (MINAS GERAIS, 2018a).

A relação das necessidades educacionais apresentadas é realizada no item seis e tem como foco as necessidades decorrentes do estudante e não o diagnóstico clínico. “Deve-se ter em mente que a função social da escola se centra na construção das respostas pedagógicas necessárias ao suprimento das demandas educacionais que se apresentem” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 44). Sugere-se a listagem de todas as necessidades de forma geral e abrangente para que no item sete seja realizado um detalhamento da ação pedagógica para atendê-las (MINAS GERAIS, 2018a).

O item sete visa a realização do planejamento pedagógico com foco no ato de planejar para agir, objetiva-se estudar o que foi proposto para a turma e identificar o que é necessário para o estudante PAEE acompanhar os pares, respeitando seus ritmos e suas possibilidades. É preciso analisar possíveis barreiras de aprendizagem e maneiras de superá-las, estabelecer estratégias metodológicas que assegurem a participação do aluno nas atividades da turma, definir prioridades, prazos e recursos (MINAS GERAIS, 2018a).

A avaliação processual e correção de rumos, conforme item oito, deve acontecer durante toda a implementação do planejamento, fazendo atualizações de acordo com o desenvolvimento

do estudante e realizando adaptações quando necessário para alcançar os objetivos estabelecidos. Uma reunião coletiva deverá ocorrer ao final de cada trimestre para atualização desse planejamento (MINAS GERAIS, 2018a).

Por fim, no item nove estão anexados modelos de planejamentos trimestrais. O primeiro é o planejamento trimestral do trabalho do professor regente turma/aula e do professor de apoio. O segundo é o planejamento trimestral do trabalho diferenciado (atividades extras) para atendimento aos estudantes. E o terceiro é a atualização trimestral do planejamento para atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação. Todos os modelos (quadro 7) apresentam um formato interessante, uma vez que identificam, a partir de campos específicos de fácil visualização, as características do estudante e os tipos de estratégias determinadas para alcançar os objetivos estabelecidos.

#### **Quadro 7: Planejamentos trimestrais anexados no PDI ano 2018**

1. Planejamento trimestral do trabalho do professor regente turma/aula e do professor de apoio						
Aspectos	Potencialidades	Dificuldades	Objetivo	Intervenção	Adaptação	Recursos
Componentes curriculares						
Direito de Aprendizagem	Potencialidades	Dificuldades	Objetivo	Intervenção	Adaptação	Recursos
2. Planejamento trimestral do trabalho diferenciado (atividades extras) para atendimento aos estudantes						
Aspectos	Potencialidades	Dificuldades	Objetivo	Intervenção		
Componentes curriculares						
Direito de Aprendizagem	Potencialidades	Dificuldades	Objetivo	Intervenção		
3. Atualização trimestral do planejamento para atendimento aos estudantes com deficiência TGD e altas habilidades/superdotação.						
Aspecto	Objetivo	Indicadores de avanços	Dificuldades	(Re)Planejamento		
Componentes curriculares						
Aspecto	Objetivo	Indicadores de avanços	Dificuldades	(Re)Planejamento		

Fonte: Minas Gerais (2018a). Adaptado para esta pesquisa.

No geral, a orientação da Secretaria Estadual de Educação de 2018 está completa e muito bem estruturada, mas ainda é preciso pensar em uma proposta que seja de fácil utilização no contexto escolar. A ideia de construir um passo a passo no processo de avaliação do aluno é extremamente válida, mas as informações coletadas, às vezes, tornam-se repetitivas, impedindo que o instrumento seja empregado de uma forma mais satisfatória. O capítulo a seguir apresenta a metodologia do trabalho e em seguida uma análise sobre os resultados obtidos com a pesquisa, indicando, a partir da percepção dos professores, quais aspectos são positivos e quais podem ser aprimorados no instrumento, permitindo a corroboração ou não da hipótese desta pesquisa:

de que os docentes não constroem o PDI, ou, se utilizam o instrumento, encontram uma série de dificuldades e empecilhos.

## 5 METODOLOGIA

Inicialmente, para efetivar este estudo sobre como os professores das escolas estaduais de Minas Gerais utilizam o PDI na escolarização de alunos da Educação Especial, foi realizada uma **pesquisa quantitativa** através do método de pesquisa do tipo *Survey*. Babbie (2003) afirma que o método *Survey* se enquadra em uma pesquisa em grande escala, que visa identificar a opinião dos participantes a partir de questionários ou entrevistas. Ainda, tem o propósito de examinar uma amostra da população, utilizando também a característica exploratória, que, segundo Pinsonneault e Kraemes (1993, *apud* Freitas *et al.*, 2000, p. 106), o “objetivo é familiarizar-se com o tópico ou identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, dar ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos, buscar descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse”.

Também foi realizada uma **pesquisa qualitativa** a partir de um grupo focal. De acordo com Powell e Single (1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas reunidas para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Essa metodologia “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a capacitação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Entende-se como uma técnica que permite a obtenção dos dados sobre vários participantes em um mesmo momento, a partir de uma interação grupal que poderá fazer emergir emoções, percepções, experiências, trocas, atitudes, conceitos, crenças e reações (GATTI, 2005).

A amostra utilizada neste trabalho tanto para o questionário quanto para o grupo focal foi do tipo não probabilística por acessibilidade ou conveniência que, segundo Gil (2002, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

Para o questionário, constituiu-se como **sujeitos da pesquisa** professores regentes, professores de apoio, professores do AEE, diretores e especialistas da rede estadual de educação básica que trabalham com alunos da Educação Especial incluídos em classes comuns, representando as 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado de Minas Gerais. Para o grupo focal, foram sorteados profissionais que se dispuseram a participar, de acordo com convite realizado na última pergunta do questionário.



## 5.1 Coleta de dados

Durante o processo de elaboração do formulário da pesquisa, foi realizado um pré-teste a partir de um questionário inicial com cinco professores (as) que atuam com Educação Especial nas classes comuns do estado e que fazem o preenchimento do PDI. Tais professores (as) trabalham na educação estadual de Minas Gerais, mas não participaram da pesquisa final. O pré-teste visou avaliar a eficácia do instrumento de pesquisa sem influenciar os resultados do trabalho, permitindo o refinamento do questionário para que atendesse aos objetivos propostos. Segundo Gil (2002), no pré-teste, é preciso considerar os seguintes aspectos: clareza e precisão dos termos, quantidade, forma e ordem das perguntas e introdução.

Após o pré-teste e confirmação da qualidade do instrumento, foi utilizado um **instrumento metodológico primário**. Nesse momento, foi iniciada a coleta dos dados oficiais a partir do questionário disponibilizado no Apêndice A que foi disparado via e-mail institucional através do link <<https://goo.gl/forms/SQrBi2aAFDv3iDv92>> para a Diretoria de Educação Especial (hoje Coordenação da Educação Especial Inclusiva) da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A figura 3 retrata a página inicial do formulário.

**Figura 3 - Página de convite para preenchimento do formulário de pesquisa**



**Pesquisa acerca do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)**

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de coletar informações dos(as) professores(as) regentes, professores(as) de apoio, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE), supervisores(as) e diretores(as) atuantes nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. A pesquisa é sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos que compõem o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Sua participação é importante e você poderá contribuir mesmo NÃO trabalhando com o preenchimento do PDI. Estipulamos o prazo de 15 dias para retorno deste formulário.

Próxima Página 1 de 9

Fonte: Elaboração com base no Google forms.

A Diretoria esteve ciente do projeto e atuou como colaboradora no envio dos questionários para as escolas, as quais ficaram responsáveis por reencaminhar para os participantes. Essa colaboração foi necessária devido ao tamanho do universo pesquisado, pois,

de acordo Censo Escolar de 2018, existiam 3.613 escolas estaduais em funcionamento, sendo que 3.289 (91%) estavam localizadas na área urbana e 324 (9%) na área rural. O número total de docentes contabilizou 96.058 e, nesse universo, 74.340 professores ministraram aulas para os alunos Público-Alvo da Educação Especial, com 95% atuando na zona urbana e 5% na zona rural (INEP, 2018b). Essa etapa se enquadrou em uma amostra não probabilística por acessibilidade ou conveniência, pois os dados foram analisados de acordo com o retorno dos questionários no universo total de professores.

Para visualização do contexto pesquisado, a tabela abaixo foi estruturada a partir das SREs. Em 3.458 escolas de Minas Gerais há 53.031 alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades e superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular e o total de 74.340 docentes que ministraram aulas para esses estudantes.

**Tabela 5: Total de escolas, alunos e professores conforme a SRE**

SRE	Escolas	PAEE em classes comuns	Docentes que ministraram aulas para o PAEE
Almenara	63	847	1.092
Araçuaí	94	1.222	1.495
Barbacena	54	1.490	1.209
Campo Belo	31	1.072	821
Carangola	32	752	700
Caratinga	80	689	1.299
Caxambu	42	488	751
Conselheiro Lafaiete	52	469	964
Coronel Fabriciano	73	1.442	1.740
Curvelo	40	419	720
Diamantina	114	1.196	1.858
Divinópolis	122	2.048	2.775
Governador Valadares	125	2.263	2.740
Guanhães	70	1.277	1.168
Itajubá	43	969	1.017
Ituiutaba	28	992	670
Janaúba	88	980	1.704
Januária	128	1.969	2.576
Juiz de Fora	85	913	1.929
Leopoldina	31	220	516
Manhuaçu	72	946	1.396
Metropolitana A	139	1.894	3.330
Metropolitana B	206	2.755	5.547
Metropolitana C	159	2.782	4.348
Monte Carmelo	27	290	385
Montes Claros	164	3.174	4.112
Muriaé	34	639	704
Nova Era	63	549	1.193
Ouro Preto	30	282	602
Pará de Minas	63	606	1.105
Paracatu	36	621	821
Passos	49	843	1.153
Patos de Minas	58	573	1.099
Patrocínio	32	857	698

Pirapora	36	383	654
Poços de Caldas	43	795	1.062
Ponte Nova	73	626	1.268
Pouso Alegre	66	1.026	1.501
São João Del Rei	39	503	823
São Sebastião do Paraíso	38	796	954
Sete Lagoas	71	1.171	1.725
Teófilo Otoni	145	2.211	2.843
Ubá	67	653	1.182
Uberaba	97	1.368	2.123
Uberlândia	103	1.635	2.604
Unai	36	391	739
Varginha	117	2.945	2.625
<b>Total</b>	<b>3.458</b>	<b>53.031</b>	<b>74.340<sup>27</sup></b>

Fonte: Elaboração com base nos Microdados do INEP (2018b).

As SREs Montes Claros, Varginha e Metropolitana C são as três regionais com o maior número de alunos matriculados, correspondendo a 3.174, 2.945 e 2.782 respectivamente. Já o número de docentes que ministraram aulas para os alunos PAEE estão em maior quantidade nas SREs Metropolitana B, Metropolitana C e Montes Claros, com 5.547, 4.348 e 4.112 respectivamente.

Como **instrumento metodológico secundário** foi realizado um grupo focal. O grupo foi formado por professores voluntários pertencentes às Superintendências Metropolitana A, B ou C (região metropolitana de Belo Horizonte). Os participantes manifestaram interesse em compor o grupo focal na última pergunta do questionário, o que caracterizou uma amostra por acessibilidade ou por conveniência. O grupo focal foi conduzido a partir de um roteiro (apêndice B) e ocorreu em um único encontro no prédio da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sala 1107, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha em Belo Horizonte. Ressalta-se que os participantes foram contatados para maiores informações sobre condições de deslocamentos. Levou-se em consideração o agendamento prévio e a necessidade de um ambiente isento de distorções, com entrada controlada para possibilitar um maior aproveitamento na coleta de dados, a qual teve duração de uma hora e meia. O diálogo foi gravado em áudio, transcrito e transformado em texto, possibilitando maior dedicação de todos no processo grupal.

A coleta de dados ocorreu após aprovação do trabalho pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)** da UFMG. Posteriormente, o questionário foi despachado e, na introdução do instrumento, esteve disponível o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

<sup>27</sup> Existem 784 docentes que atuam em mais de uma SRE, totalizando 75.124 funções docentes. Os docentes que não ministraram aulas para os alunos PAEE em 2018 totalizam 21.718.

(apêndice C), no qual os professores responderam se concordavam ou não em participar da pesquisa. Para o grupo focal foi utilizado o **TCLE** disponível no Apêndice D.

O trabalho e os termos foram elaborados em conformidade com a **Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) 466/12** e foram assinados pelas pesquisadoras que assumiram os compromissos e as determinações legais de uma pesquisa. A proposta foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, representada pela Diretoria de Educação Especial, na qual a responsável assinou o Termo de Autorização para Coleta de Dados.

## 5.2 Análise de dados

Para a pesquisa quantitativa, foi utilizado um formulário elaborado no aplicativo denominado “Google Forms” e, após as respostas dos colaboradores, o programa emitiu os dados de maneira descritiva e em gráficos, realizando a distribuição de frequência, que segundo Barbetta (2015, p. 16), “compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados”. Além disso, também foi utilizado para organizar e analisar os dados o *software SPSS* e o *Microsoft Excel*.

As questões do questionário foram construídas por perguntas fechadas, sendo solicitado ao respondente escolher uma ou mais alternativas em uma lista apresentada. “As categorias de respostas devem ser exaustivas, ou seja, devem incluir todas as respostas possíveis que se pode esperar” (BABBIE, 2003, p. 190). Algumas perguntas também apresentaram a opção de respostas múltiplas. Segundo Babbie (2003, p. 190), deve-se evitar esse tipo de respostas devido à dificuldade de processamento dos resultados. As alternativas configuradas nesta perspectiva só foram adicionadas em função da necessidade de verificar problemáticas específicas.

Grande parte das perguntas do questionário se enquadram na variável nominal, que segundo Freitas *et al.* (2000, p. 110), “os elementos do conjunto original são agrupados em classes ou categorias”. Essa é uma variável qualitativa que proporciona como resultado atributos ou qualidades. Foi levado em consideração o número total de respostas obtidas em cada alternativa.

As alternativas com opções para o participante especificar “outra resposta”, além das previamente disponibilizadas, também foram classificadas como uma variável nominal. Levou-se em consideração a repetição da resposta nos questionários dos diferentes participantes. Durante o pré-teste, foram notadas uma mesma resposta com recorrência na opção “outros”, sendo um indicativo de que as alternativas disponibilizadas precisavam ser reformuladas.

Também existem no questionário as variáveis quantitativas que “têm como resultado números de determinada escala” (FREITAS *et al.*, 2000, p. 109), como, por exemplo, nas perguntas sobre o tempo de serviço como professor.

Foi realizada a análise estatística nas questões fechadas com variáveis tanto quantitativas quanto qualitativas. A análise visou utilizar as informações obtidas na pesquisa realizada com a população acessível para chegar a conclusões sobre a população-alvo.

Barbetta (2015) define população-alvo como o conjunto de elementos que o pesquisador deseja abranger em uma pesquisa e a população acessível como aquele grupo passível de observação para alcançar os resultados desejados em um grupo mais abrangente. Neste trabalho, foi realizada a “amostragem, ou seja, seleção de uma parte da população para ser observada” (BARBETTA, 2015, p. 28) e foram feitas afirmações a respeito da população-alvo na medida em que os dados permitiram.

A análise estatística foi realizada sobre os dados obtidos a partir dos questionários. Pretendeu-se fazer associações entre questões levantadas no referencial teórico do trabalho e as práticas no contexto escolar, como: o uso do PDI e as possíveis dificuldades de preenchimento pensando em uma premissa de formação e preparação dos profissionais para atuar com o público da Educação Especial, as reais demandas dos professores e as informações contidas no instrumento, questionando a eficácia dessas informações e sua real utilização, entre outros debates pertinentes.

Para a etapa qualitativa, após a transcrição do áudio do grupo focal, propôs-se uma análise de dados a partir do Discurso do Sujeito Coletivo tendo como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais. O software utilizado para análise dos dados foi o *DSCsoft*<sup>28</sup>, desenvolvido pelos professores pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (USP) Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre, em parceria com a empresa Sales e Paschoal Informática.

Segundo Lefevre e Lefevre (2010), esse novo método pode ser considerado qualiquantitativo, pois preserva-se, desde o início da pesquisa, a natureza discursiva e qualitativa das opiniões e, de forma inseparável, está a dimensão quantitativa, que é vinculada à representatividade e à associação dos resultados. “Esse novo método permite um significativo ganho de qualidade nessas pesquisas, já que os resultados podem ser generalizados e aparecem, numa escala coletiva, como uma opinião naturalmente se apresenta, isto é, como depoimento sob a forma de discurso” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010, p. 16).

---

<sup>28</sup> Maiores informações sobre o software podem ser localizadas no site <<https://www.usp.br/imprensa/?p=925>>.

Os autores, a partir da Teoria das Representações Sociais de Denise Jodelet, compreendem que a sociedade se constrói a partir de um plano simbólico que pode ser configurado sobre um sistema de crenças e representações sociais compartilhadas, que permitem, de uma forma coerente, uma comunicação ou troca de sentido entre seus membros. O DSC vai consistir em um conjunto de estratégias e instrumentos que permitem recuperar e fazer emergir as representações sociais, apresentando-as sob a forma de painéis de depoimentos coletivos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (JODELET, 1989, p. 1).

As representações sociais são entidades sociais internalizadas, incorporadas e vividas pelos indivíduos, o DSC permite a transformação do social vivido individualmente em representações que traduzem as variantes individuais em opiniões socialmente compartilhadas. O discurso coletivo é transformado em um único discurso, o sujeito do DSC é um sujeito artificial, a proposta é fazer com que o sujeito coletivo fale diretamente. A forma de expressar o pensamento coletivo é construída a partir da primeira pessoa do singular, o que sinaliza a relação dessa proposta metodológica com a teoria das representações sociais (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

Quanto à aplicação do DSC em grupos focais é preciso salientar que alguns cuidados foram adotados para não prejudicar o conteúdo dos depoimentos, tendo em vista que processos grupais podem moldar ou influenciar os discursos apresentados. Seguindo as recomendações de Lefevre e Lefevre (2010) foi possível direcionar o grupo permitindo o aprofundamento em temas considerados importantes e proporcionando um diálogo entre os participantes. O grupo foi conduzido com a intensão de explorar alguns pontos dos resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa, o questionário, e a análise ocorreu conforme a temática dos depoimentos, buscando unificá-los pela via dos temas comuns.

No DSC existe a previsão de uma análise a partir de Expressões-chave (ECH) que são pedaços, trechos, ou segmentos contínuos ou descontínuos dos depoimentos que representam a essência do conteúdo coletado. Em seguida, surgem as Ideias Centrais (IC), instituídas por um nome ou expressão linguística que revela e descreve de forma mais sintética o conteúdo das

ECH. A IC também recebe o nome de categoria. A teoria ainda lança mão de um terceiro operador que é a Ancoragem (AC), que se manifesta a partir de uma expressão de determinada teoria ou ideologia embutida no discurso do sujeito, ocorre quando o enunciador do discurso utiliza de uma afirmação genérica para enquadrar situações particulares, podendo ou não ocorrer no discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010). Durante a análise do grupo focal foi possível identificar os operadores de ECH e IC conforme descrição específica no capítulo de resultados e discussão.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **6.1 Análise sobre os dados do questionário: conhecendo realidades e perspectivas**

O público-alvo do questionário foram os 96.058 docentes, efetivos ou designados, da rede estadual de educação de Minas Gerais. Nesse universo, 74.340 ministraram aulas para os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades e superdotação no ano de 2018. Dentre os profissionais estão os professores regentes, professores de apoio, professores do AEE, diretores e especialistas da rede estadual de educação básica de Minas Gerais. Obteve-se uma amostra representativa que possibilitou um direcionamento para a percepção dos docentes acerca do PDI e sua utilização no contexto escolar inclusivo.

Os participantes responderam um questionário (apêndice I) composto de 9 seções distintas, totalizando 30 perguntas. Nenhum docente precisou responder as 30 questões porque cada seção tinha uma temática específica que direcionava para outra seção de acordo com a resposta assinalada.

Este subcapítulo está organizado da seguinte maneira:

- 1- Caracterização do público-alvo (1.349 respostas);
- 2- Atuação profissional e formação (1.286 respostas);
- 3- Informações sobre o PDI (1.254 respostas);
- 4- A utilização do PDI na escola (1.139 respostas);
- 5- Avaliação sobre os itens do PDI e outros aspectos (1.201 respostas);
- 6- O que dizem os participantes que não utilizam o PDI? (115 respostas).

#### **6.1.1 Caracterização do público-alvo**

A primeira fase da pesquisa, que consistiu no envio do questionário para os professores, foi dividida em duas etapas. Na primeira o questionário ficou disponível entre os dias 29/04/2019 a 13/05/2019, totalizando 15 dias, e a segunda entre os dias 15/05/2019 a 25/05/2019, totalizando 10 dias.

Conforme a tabela 6, no primeiro momento, 890 profissionais da rede estadual de educação de Minas Gerais responderam o formulário. Dentre eles, 884 aceitaram participar e seis optaram por não participar. No segundo momento, 469 profissionais responderam o formulário, sendo que 465 aceitaram participar e quatro optaram por não participar. Obteve-se o total de 1.349 respostas.

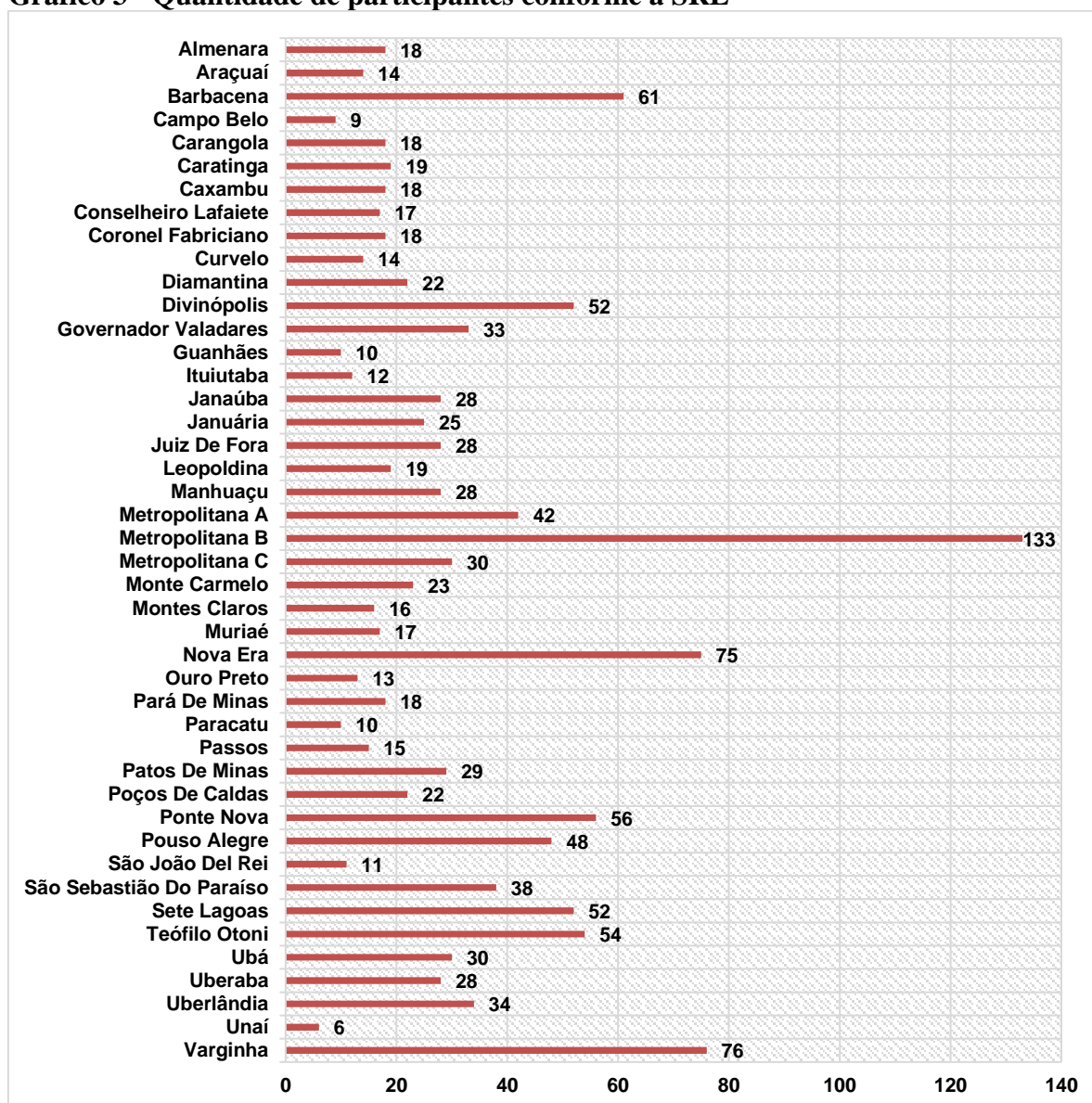


**Tabela 6: Total de participantes e não participantes**

Período	Participantes	Não participantes
29/04/2019 a 13/04/2019	884	6
15/05/2019 a 25/05/2019	465	4
<b>Total</b>	<b>1.349</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico a seguir, é possível verificar, através da frequência absoluta, quantos profissionais responderam o questionário de acordo com a SRE de pertencimento.

**Gráfico 3 - Quantidade de participantes conforme a SRE**

Fonte: Elaboração própria.

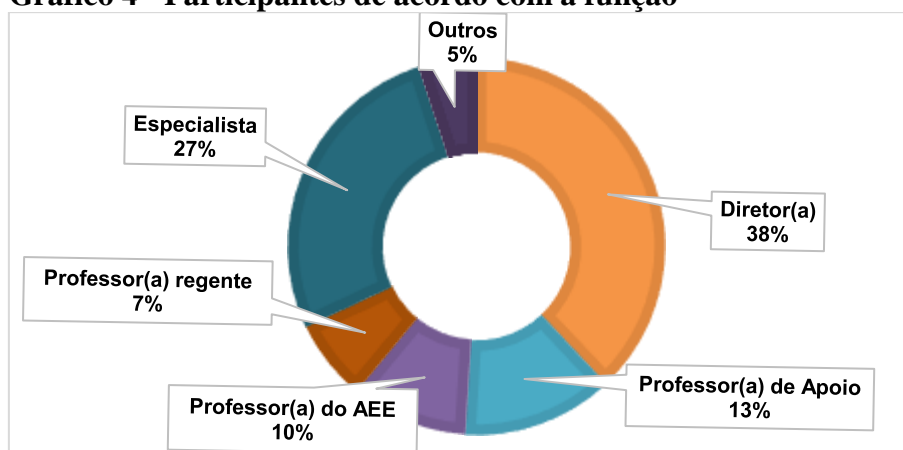
Os 1.349 respondentes estão localizados em 44 das 47 Superintendências. Entre as 44 estão: Almenara, Araçuaí, Barbacena, Campo Belo, Carangola, Caratinga, Caxambu,

Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Curvelo, Diamantina, Divinópolis, Governador Valadares, Guanhães, Ituiutaba, Janaúba, Januária, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Metropolitana A, Metropolitana B, Metropolitana C, Monte Carmelo, Montes Claros, Muriaé, Nova Era, Ouro Preto, Pará de Minas, Paracatu, Passos, Patos de Minas, Poços de Caldas, Ponte Nova, Pouso Alegre, São João Del Rei, São Sebastião do Paraíso, Sete Lagoas, Teófilo Otoni, Ubá, Uberaba, Uberlândia, Unaí e Varginha. As SREs Metropolitana B, Varginha e Nova Era foram as três Superintendências com o maior número de participantes.

Entre as três SREs que não participaram estão Itajubá, Patrocínio e Pirapora. Conforme dados da tabela 5 (capítulo 5), juntas essas SREs somam 2.369 profissionais atuantes com 2.209 alunos incluídos em classes comuns do ensino regular em 111 escolas. Foi levado em consideração que alguns profissionais podem não ter recebido o questionário devido a questões diversas, como cadastro de email incorreto, falta de repasse da coordenação escolar, falta de computador nas instituições ou máquinas com defeito, desinteresse, dentre outras.

No gráfico 4 está detalhado, a partir de uma frequência relativa, quais foram os respondentes de acordo com a função exercida. As categorias foram: Diretores, Especialistas, Professores do Atendimento Educacional Especializado, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Professores regentes e outros profissionais que se interessaram pela temática.

**Gráfico 4 - Participantes de acordo com a função**



Fonte: Elaboração própria.

Diretores são a maioria dos respondentes totalizando 38%, em seguida estão os Especialistas com 27%, os Professores de Apoio com 13%, os Professores do AEE com 10%, os Professores regentes com 7% e outros profissionais que correspondem a 5%.

Diretores, apesar de incentivados a participar da construção do PDI pela cartilha orientadora do estado de Minas, não costumam assumir essa função, que, em princípio, fica mais a cargo do professor de apoio e do regente. Ao mesmo tempo, o diretor deve ouvir os professores e familiares durante a utilização do instrumento, seja em reuniões formais, seja em momentos informais, o que o autoriza a responder a pesquisa. Obteve-se pelo menos uma resposta de diretores em todas as SREs. Esse dado sugere que o questionário pode não ter sido encaminhado para o corpo docente da escola ou, em relação aos outros participantes, comparando o número de diretores e especialistas respondentes, talvez ocorreu um desinteresse pela temática ou pelo próprio instrumento, não foram convidados a responder ou consideraram que não teriam responsabilidade pela execução do mesmo.

Chama a atenção o baixo número de professores regentes respondentes, apenas 7% da amostra. Tal apontamento suscita ao questionamento sobre por que houve uma baixa participação dos professores regentes na pesquisa, indicando que possivelmente ocorre o que Glat e Pletsch (2012a) afirmam sobre o fato de professores da escola comum não assumirem, na prática, a responsabilidade didática pelos alunos com deficiências incluídos em suas turmas e o que Tannús-Valadão (2014) identificou que nos PEIs estudados havia o embasamento das ações do professor especializado, não evidenciando relação com o ensino da classe comum. Pode ocorrer um acúmulo de atividades, um desinteresse ou uma isenção de responsabilidade nessa tarefa por parte dos regentes ou pode ocorrer o que Siqueira *et al.* (2013) salienta sobre o instrumento não ser algo que as escolas e os professores estão habituados a trabalhar, pois esse recurso não faz parte da cultura escolar, carecendo de mais estímulos para seu uso e reconhecimento de sua importância.

As idades dos respondentes variaram entre 22 a 74 anos, sendo que a maioria possui entre 35 e 54 anos. No questionário houve uma amostra variada nas idades dos participantes, podendo estes serem designados ou efetivos. O estudo de Miranda (2017) apontou que, na rede estadual de educação de Minas, 55% dos docentes designados possuem entre 30 e 45 anos, enquanto que 48% dos docentes efetivos possuem 46 anos ou mais. A autora assegurou que os professores efetivos tendem a diminuir porque possuem idades mais avançadas do que os designados e que reduziu, de forma significativa, o número de concursos na área da educação, aumentando o número de contratos na rede.

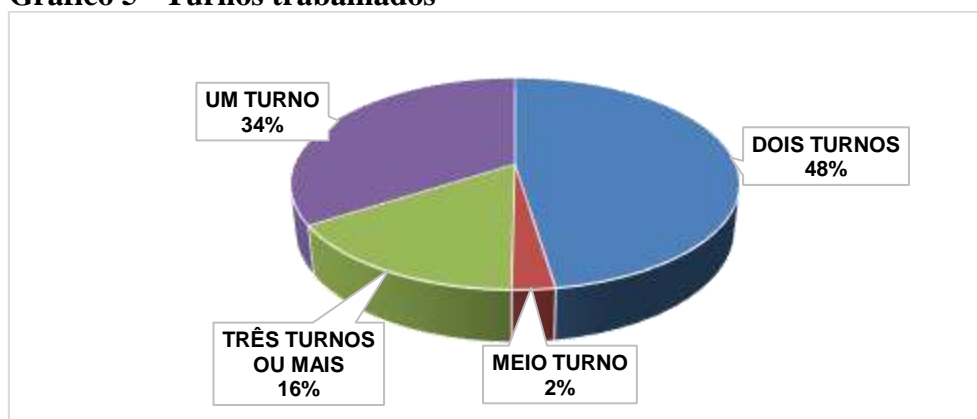
Os dados analisados a partir de agora fazem referência apenas ao público-alvo da pesquisa que totalizou 1.286. Foram retirados os 63 (5%) profissionais que tiveram acesso ao formulário e o responderam, mas que não são os profissionais definidos anteriormente como alvo. Os resultados dos questionários eliminados da pesquisa foram respondidos por: vice-

diretores, secretários, analistas educacionais, inspetores escolares, professores intérprete de Libras, professoras de oficina pedagógica, professoras em uso da biblioteca, assistentes técnicos de educação básica, professora orientadora de aprendizagem e professora de apoio à equipe pedagógica.

### 6.1.2 Atuação profissional e formação

Uma das questões importantes verificadas na pesquisa foi o tempo disponível para que o profissional pudesse se dedicar à construção do PDI do aluno. Por isso, a pesquisa questionou em quantos turnos os professores atuam para compreender a demanda de trabalho e o acúmulo de tarefas. Glat, Vianna e Redig (2012) ressaltam que a dinâmica do cotidiano escolar, as atividades extracurriculares e o tempo indisponível dos docentes, podem comprometer a análise e o acompanhamento do PDI. A rotina escolar e o próprio currículo se configuram como entraves e o fato de haver somente um docente em sala de aula também dificulta esse processo (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012). Os resultados do gráfico 5 apontam que 48% dos professores atuam em dois turnos de trabalho, outros 16% em três turnos ou mais.

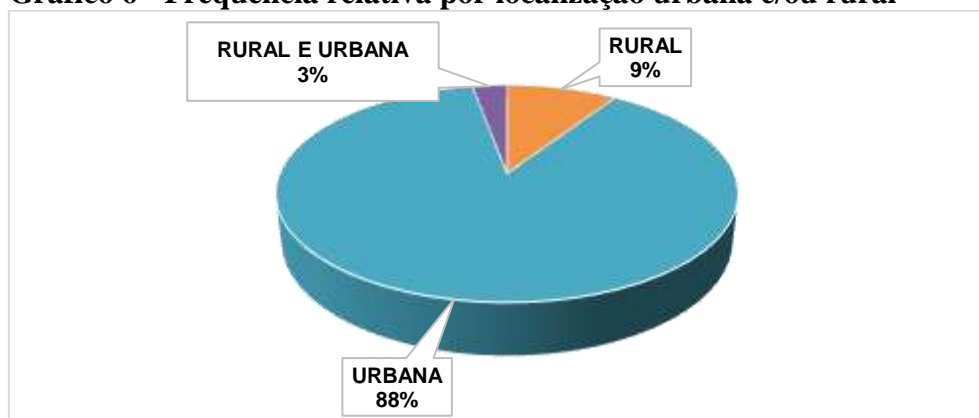
**Gráfico 5 - Turnos trabalhados**



Fonte: Elaboração própria.<sup>29</sup>

O gráfico 6 demonstra que a grande maioria atua na zona urbana, mas existe uma pequena parcela que trabalha tanto em escolas da zona urbana quanto rural. Os dados sugerem que os professores, dependendo do dia e horário das aulas, desgastam-se com deslocamentos até as instituições escolares para o exercício da docência.

<sup>29</sup> Meio turno de serviço foi considerado pensando nos participantes que demandam de uma carga horária semanal reduzida em caso de necessidades individuais.

**Gráfico 6 - Frequência relativa por localização urbana e/ou rural**

Fonte: Elaboração própria.

Foi possível obter uma amostra das escolas localizadas tanto na área urbana quanto na área rural do estado de Minas Gerais, mas 88% dos respondentes atuam nas escolas urbanas e 9% atuam apenas em escolas rurais. Escolas rurais correspondem a 5% das instituições estaduais de ensino e esse resultado pode estar relacionado ao fato de nas áreas rurais as escolas serem mais esparsas e, às vezes, apresentam carências de recursos humanos qualificados e de acessibilidade tecnológica, além de em muitos casos não existir um atendimento equânime em todas as cidades (LEMES, 2016). Os profissionais das escolas rurais podem ter enfrentado maiores dificuldades para receber o questionário e/ou enviar de volta.

A tabela 7 esclarece acerca da formação dos profissionais da rede estadual. Um dado importante: a maioria tem uma pós-graduação concluída.

**Tabela 7: Formação dos participantes**

Formação/Função	Diretor	Apoio	AEE	Regente	Especialista	Total
Pós-graduação concluída	206	126	101	39	186	658
Licenciatura plena concluída	203	35	20	34	77	369
Curso superior concluído	68	17	8	16	92	201
Magistério	20	0	0	2	3	25
Licenciatura ou curso superior em andamento	8	2	4	1	2	17
Pós-graduação em andamento	9	0	0	2	4	15
Licenciatura curta concluída	1	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>515</b>	<b>180</b>	<b>133</b>	<b>94</b>	<b>364</b>	<b>1286</b>

Fonte: Elaboração própria.

As respostas acima englobam tanto docentes efetivos quanto os designados, mas o dado confirma o que Miranda (2017) constatou em sua pesquisa de que muitos profissionais possuem um diploma de pós-graduação.

Sobre a formação dos participantes para atuar com o aluno Público-Alvo da Educação Especial, a maioria dos respondentes obteve essa formação na pós-graduação lato-sensu, outros,

em menor número, na licenciatura ou na graduação. Discutir acerca da formação é extremamente relevante, uma vez que diversas pesquisas apontam que a capacitação do docente é fundamental para alcançar a qualidade no ensino (GOFFREDO, 1999; ARTIOLI, 2006; GLAT; PLETSCH, 2010; CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018).

A formação continuada é necessária para que os docentes aprimorem suas práticas e seus conhecimentos. Muitas vezes, a formação inicial não é suficiente ou satisfatória para suprir a demanda apresentada pela Educação Especial. Pesquisadores afirmam que o currículo de formação de professores não capacita os futuros docentes para realizarem adaptações necessárias para proporcionar um ensino de qualidade, essa formação carece de uma estrutura dialógica, baseada em percursos formativos que evidenciem de forma mais proveitosa a teoria com a prática (OLIVEIRA; MACHADO, 2013; REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017).

Na tabela 8, de 1.286 professores 73% afirmaram ter alguma formação, mas chama a atenção o fato de 352 (27%) afirmarem não ter recebido nenhuma formação para atuar junto ao PAEE. A preocupação em torno dessa questão foi observada por Campos (2016), ao salientar que antes da intervenção com um PEI, foi observada uma prática alicerçada em um conhecimento do cotidiano, fato que promovia o esvaziamento de um conteúdo científico e, conseqüentemente, a não apropriação do conhecimento. Para Plestch, Souza e Orleans (2017), muitas vezes, falta aos docentes os conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende e o que o professor pode fazer para atingir esse objetivo.

**Tabela 8: Formação para atuar com o aluno PAEE**

	Não faço e/ou não tenho formação	Sim, tenho formação	Sim, inclusive em cursos oferecidos pela escola e pelo governo	Total
<b>Diretor(a)</b>	234	163	118	515
<b>Professor(a) de apoio</b>	0	144	36	180
<b>Professor(a) do AEE</b>	0	96	37	133
<b>Professor(a) regente</b>	41	42	11	94
<b>Especialista</b>	77	203	84	364
<b>Total</b>	352	648	286	1286

Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, destaca-se a importância em obter a informação de quais regionais possuem uma demanda maior por formações docentes voltadas para atuação com estudantes incluídos, auxiliando no estímulo de planejamentos dos órgãos responsáveis para que mais cursos e formações sejam oferecidas nas redes escolares. A seguir, a tabela 9 foi elaborada para verificação da quantidade de docentes por SRE que não possuem essa formação.

**Tabela 9: Ausência de formação para atuar com o aluno PAEE de acordo com a SRE**

SRE	Percentual sobre o total de respondentes	SRE	Percentual sobre o total de respondentes
Almenara	33%	Metropolitana C	27%
Araçuaí	43%	Monte Carmelo	26%
Barbacena	28%	Montes Claros	23%
Campo Belo	11%	Muriaé	18%
Carangola	17%	Nova Era	31%
Caratinga	26%	Ouro Preto	23%
Caxambu	22%	Pará de Minas	11%
Conselheiro Lafaiete	18%	Paracatu	30%
Coronel Fabriciano	17%	Passos	13%
Curvelo	36%	Patos de Minas	17%
Diamantina	36%	Poços de Caldas	23%
Divinópolis	25%	Ponte Nova	30%
Governador Valadares	21%	Pouso Alegre	23%
Guanhães	10%	São João Del Rei	18%
Ituiutaba	0%	São Sebastião do Paraíso	29%
Janaúba	21%	Sete Lagoas	25%
Januária	24%	Teófilo Otoni	35%
Juiz de Fora	32%	Ubá	40%
Leopoldina	26%	Uberaba	25%
Manhuaçu	32%	Uberlândia	15%
Metropolitana A	19%	Unai	50%
Metropolitana B	32%	Varginha	24%
Metropolitana C	27%		

Fonte: Elaboração própria.

A SRE Ituiutaba foi a única regional em que todos os respondentes assinalaram que possuem alguma formação para atuar com o aluno PAEE. Nota-se que a maioria das SREs demandam entre 20% e 35% de formação docente para o trabalho nesse campo e dentre as três regionais que destoaram estão Ubá, Araçuaí e Unai, com 40%, 43% e 50% respectivamente.

A próxima tabela se refere à pergunta: “você trabalha ou já trabalhou com o aluno Público-Alvo da Educação Especial na rede estadual de educação?” Havia três opções de resposta:

- 1- Nunca trabalhei e não conheço o PDI (encerrou a participação);
- 2- Nunca trabalhei, mas conheço o PDI (direcionou para a seção de perguntas sobre o PDI);
- 3- Sim, trabalho ou já trabalhei (continuou respondendo as próximas seções).

**Tabela 10: Participantes que trabalham/ já trabalharam com o aluno PAEE**

	Nunca trabalhei e não conheço o PDI	Nunca trabalhei, mas conheço o PDI	Sim, trabalho ou já trabalhei	Total
<b>Diretor(a)</b>	12	168	335	515
<b>Professor(a) de apoio</b>	0	0	180	180
<b>Professor(a) do AEE</b>	0	1	132	133
<b>Professor(a) regente</b>	12	8	74	94
<b>Especialista</b>	8	74	282	364
<b>Total</b>	32	251	1003	1286

Fonte: Elaboração própria.

Um dado que merece atenção foi o dos participantes que marcaram a opção “nunca trabalhei e não conheço o PDI”. A maioria desses participantes também assinalaram que não fazem e/ou não tem formação para atuar com o aluno PAEE, dado destacado na tabela 8. Nesse universo, oito são Especialistas. Segundo a orientação da SEE/MG sobre a utilização do PDI, os Especialistas são encarregados de auxiliar e direcionar os outros profissionais diante do preenchimento do documento nas escolas (MINAS GERAIS, 2018a). Pereira (2014) afirma que há a emergência de um papel de coordenação para mediar o processo de articulação entre os profissionais da educação, que esse coordenador terá um poder de transformação na organização das escolas e na construção de práticas inclusivas construídas a partir de reflexões compartilhadas.

Diante disso, surge um questionamento: se o profissional que deveria ser referência na utilização do PDI não conhece o instrumento de trabalho, quem dará o suporte necessário para os outros docentes? O fato preocupante nessa questão, também se refere à solicitação de matrícula do estudante nessas escolas em que há profissionais sem formação específica e o desconhecimento de um dos principais instrumentos de inclusão da rede estadual, que é o PDI. Consequência dessa situação é o aluno se deparar com um despreparo no ambiente de ensino para incluí-lo de forma eficiente.

Direcionando a análise para os 251 participantes que assinalaram “nunca trabalhei, mas conheço o PDI”, a maioria também assinalou que não faz e/ou não tem formação para atuar com o aluno PAEE, mas conhecem a ferramenta e souberam avaliá-la nas outras seções do formulário. A análise do conhecimento deles sobre o PDI será apresentada no subcapítulo “6.1.5 Avaliação sobre os itens do PDI e outros aspectos”.

Os 1.003 participantes que assinalaram “sim, trabalho ou já trabalhei” informaram o número aproximado de alunos que eles já trabalharam e os tipos de diagnósticos, conforme as tabelas 11 e 12, respectivamente.

Na tabela 11, observa-se que os participantes possuem certa experiência com os alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades e superdotação, devido à quantidade de alunos já atendidos. Somando-se aqueles que tiveram entre 6 a 16 ou mais alunos, obtêm-se o total de 54,5%.

**Tabela 11: Quantidade de alunos PAEE que os participantes trabalham/ já trabalharam**

<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Entre 1 e 5 alunos</b>	456	45,5%
<b>16 ou mais alunos</b>	258	25,7%
<b>Entre 6 e 10 alunos</b>	185	18,4%

*continua*



<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Entre 11 e 15 alunos</b>	104	10,4%
<b>Total</b>	1003	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 12 evidencia os diagnósticos dos alunos da rede estadual de educação atendidos pelos docentes. A nomenclatura utilizada na pesquisa para se referir aos tipos de diagnósticos está em conformidade com os termos utilizados pelo Censo Básico da Educação de 2018. A questão permitiu marcar mais de uma alternativa de resposta. Nota-se que os participantes informaram que a Deficiência Intelectual possui grande incidência, seguida do Autismo e da Deficiência Física. A Deficiência Intelectual foi assinalada como mais comum demonstrando compatibilidade com os dados apresentados na tabela 3 (capítulo 4), em que 68% dos discentes PAEE que estão nas classes comuns do ensino regular de MG possuem esse diagnóstico.

**Tabela 12: Diagnóstico do(s) aluno(s) que os participantes trabalham/ já trabalharam**

<b>Diagnóstico</b>	<b>Total</b>
<b>Deficiência Intelectual</b>	879
<b>Autismo</b>	676
<b>Deficiência Física</b>	577
<b>Transtorno/Distúrbio/Doença Mental</b>	491
<b>Baixa Visão</b>	444
<b>Deficiência Múltipla</b>	430
<b>Síndrome de Asperger</b>	285
<b>Deficiência Auditiva</b>	272
<b>Surdez</b>	240
<b>Cegueira</b>	130
<b>Transtorno Desintegrativo da Infância</b>	115
<b>Síndrome de Rett</b>	72
<b>Superdotação</b>	29
<b>Surdocegueira</b>	13

Fonte: Elaboração própria.

Campos (2016), no estudo para analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual, chegou aos resultados de que existe complexidade e fragilidade na inclusão desses alunos devido à ausência de um trabalho conjunto e às práticas que dificultaram o processo de aprendizagem. Porém, com o auxílio de um PEI, todos os participantes foram unânimes em concordar que a ferramenta auxiliou no processo de inclusão e, principalmente, na mudança de percepção acerca das possibilidades de modificações das práticas escolares.

Para Pletsch, Souza e Orleans (2017), pesquisa que também focou na deficiência intelectual, chegou-se à conclusão de que os docentes apresentaram falta de conhecimento acerca dos processos de escolarização de pessoas com esse diagnóstico. Para superação dessa

dificuldade foram oferecidas formações continuadas adotadas com a metodologia da colaboração entre professores e pesquisadores. O resultado foi observado na mudança do discurso dos participantes frente a prática curricular, que antes se direcionava para as impossibilidades, e, após as intervenções, voltaram-se para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos a partir de mediações pedagógicas focadas na diferenciação curricular através do PEI.

Pereira (2014), abordando o Transtorno do Espectro Autista, também chegou à conclusão de que em diversas situações os professores demonstravam não saber como proceder para atender as dificuldades e as necessidades apresentadas pelos estudantes. Apontou-se como possibilidade a utilização de um PEI, que foi considerado eficiente e aumentou a participação do aluno nas rotinas escolhidas, mas que esse instrumento deve ser construído e utilizado de forma conjunta para o sucesso das intervenções.

O termo “Transtorno/Distúrbio/Doença Mental” foi inserido na pesquisa após o pré-teste, pois as participantes notaram que diagnósticos relacionados às doenças mentais são frequentes na prática e, inserir essa opção no questionário, poderia agregar nos resultados e no desenvolvimento de novos estudos. Observa-se que houve um número relevante de marcações nessa opção, fato que retoma ao questionamento sobre qual o público deve ser alvo da Educação Especial e como as escolas se organizam ou devem se organizar na prática frente às inúmeras demandas educacionais apresentadas pelos discentes.

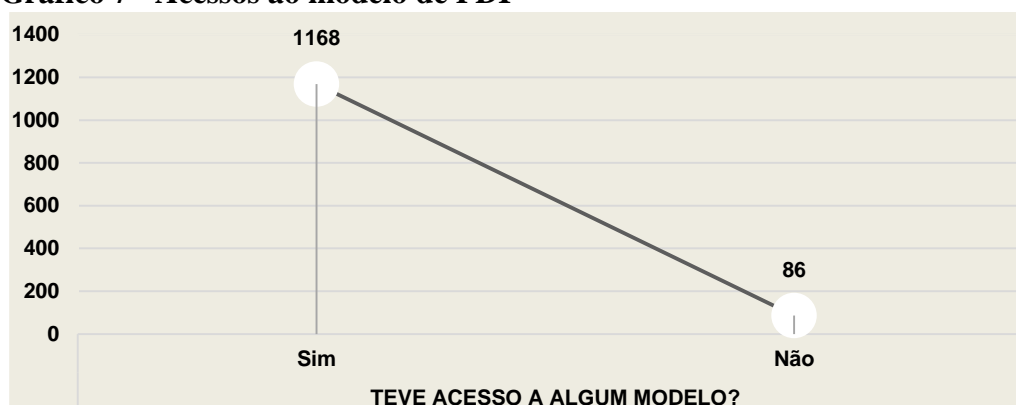
### **6.1.3 Informações sobre o PDI**

Para esta seção, somou-se os respondentes que assinalaram na tabela 10 que nunca trabalharam com o aluno PAEE, mas conhecem o PDI e os que trabalham ou já trabalharam com o aluno PAEE, totalizando 1.254 respostas.

O gráfico 7 questiona sobre o acesso ao modelo de PDI. Ressalta-se, que após as análises documentais, foram identificados dois modelos, um disponibilizado em 2006 e reproduzido em 2017 e outra orientação divulgada no ano de 2018 (MINAS GERAIS, 2006; 2017; 2018a).

De forma satisfatória é possível afirmar que 93% dos respondentes tiveram acesso a algum modelo de PDI. É preciso ressaltar que orientações referentes à utilização do documento devem chegar de forma unânime para todos os docentes, almejando a equidade em qualquer instituição de ensino e o aprimoramento das práticas escolares.

Gráfico 7 - Acessos ao modelo de PDI



Fonte: Elaboração própria.

A próxima tabela foi construída a partir do seguinte questionamento: “você já participou de alguma capacitação para trabalhar com o PDI?” De forma geral, os resultados apontaram para 39,1% afirmando que não recebeu capacitação e uma amostra significativa de 60,8% que foi capacitada. Porém, não é possível considerar apenas o resultado geral, tendo em vista as realidades diferentes em cada região do estado de Minas Gerais. O correto é restringir a análise de acordo com a Superintendência Regional de Ensino. Dessa forma, foi possível perceber que nenhuma SRE se sobressaiu de forma unânime na capacitação dos seus docentes para a utilização do PDI, pois os dados oscilaram em todas as regiões.

Tabela 13: Sobre a capacitação para utilizar o PDI

SRE	Sim	Não	Total	SRE	Sim	Não	Total
Almenara	13	5	18	Metropolitana C	13	10	23
Araçuaí	9	3	12	Monte Carmelo	14	8	22
Barbacena	40	19	59	Montes Claros	15	10	25
Campo Belo	4	5	9	Muriaé	4	13	17
Carangola	9	8	17	Nova Era	37	35	72
Caratinga	13	3	16	Ouro Preto	4	9	13
Caxambu	10	8	18	Pará De Minas	10	6	16
Conselheiro Lafaiete	6	9	15	Paracatu	4	6	10
Coronel Fabriciano	5	12	17	Passos	7	7	14
Curvelo	10	2	12	Patos De Minas	19	8	27
Diamantina	18	3	21	Poços De Caldas	17	5	22
Divinópolis	37	12	49	Ponte Nova	25	22	47
Governador Valadares	15	17	32	Pouso Alegre	30	15	45
Guanhães	6	3	9	São João Del Rei	9	1	10
Ituiutaba	6	5	11	São Sebastião Do Paraíso	25	9	34
Janaúba	20	7	27	Sete Lagoas	30	16	46
Januária	15	9	24	Teófilo Otoni	36	13	49
Juiz De Fora	21	5	26	Ubá	12	14	26
Leopoldina	10	8	18	Uberaba	12	13	25
Manhuaçu	9	19	28	Uberlândia	18	15	33
Metropolitana A	21	19	40	Unaí	4	1	5
Metropolitana B	77	47	124	Varginha	44	27	71
<b>Total</b>					763	491	1254

Fonte: Elaboração própria.

A Metropolitana B (77), Varginha e Barbacena (40 cada), foram as regionais que tiveram mais capacitações. Destacam-se aquelas SREs que apresentaram um número maior de não recebimento de capacitações, dentre elas: Campo Belo, Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Manhuaçu, Muriaé, Ouro Preto, Paracatu, Ubá e Uberaba. Essa tabela é de grande importância para que a Secretaria de Educação, juntamente com as SREs e as escolas, avaliem a situação das instituições e dos docentes de acordo com as demandas apresentadas, considerando sempre a regionalidade, os recursos a serem oferecidos e os diagnósticos mais frequentes dos alunos incluídos nas classes comuns de ensino. Ressalta-se que existem Centros de formação como o CAP e o CAS e é preciso compreender por que existem profissionais descapacitados. É uma questão de desinteresse do docente ou falta de estímulo e adequação nas instituições?

Glat, Vianna e Redig (2012) apontaram para a necessidade de promover na escola situações de formação continuada que possibilitem ações colaborativas e investir na troca de conhecimentos produzidos na universidade e os saberes docentes. É necessário um aprimoramento constante para obtenção de conhecimentos acerca do público escolar visando um melhor preparo docente ao conduzir os conteúdos previstos e, conseqüentemente, promover a verdadeira inclusão.

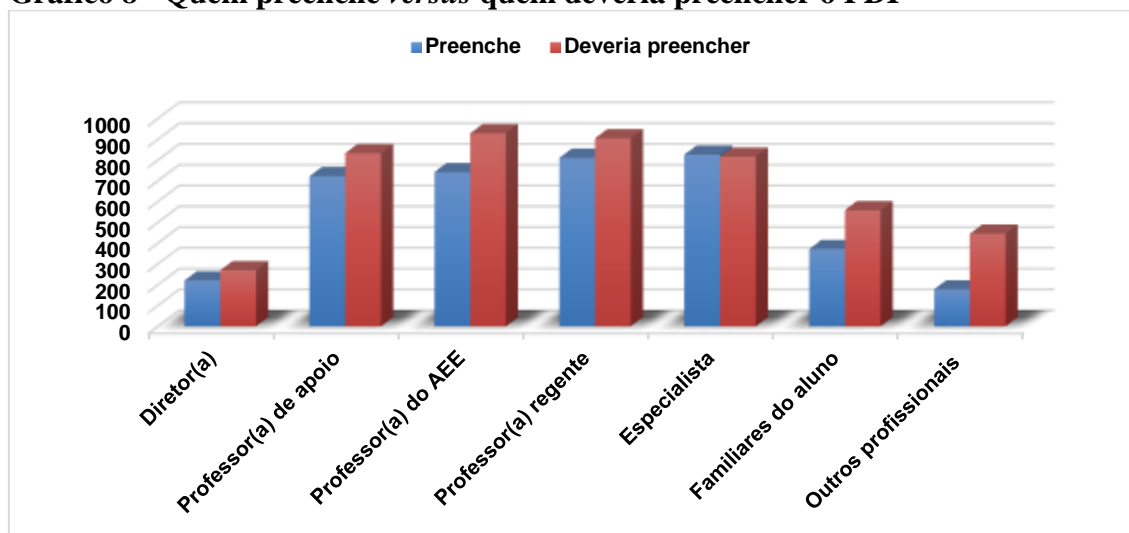
Retomando as tabelas 7 e 8, sabe-se que a maioria dos profissionais buscam uma especialização na pós-graduação lato-sensu para trabalhar com o aluno PAEE. Comparando com as informações obtidas na tabela 13, levanta-se uma preocupação sobre o conteúdo dessas formações, oferecidas tanto pelo governo/escola ou em outras instituições, no que concerne a uma discussão para o trabalho com o PDI ou outro instrumento semelhante que se relaciona aos registros e planejamentos para a inclusão do aluno. Um estudo sobre a grade curricular dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, é de grande relevância para compreender essa temática.

Diante das informações do próximo gráfico, foi possível delinear um panorama sobre quem realmente está preenchendo o PDI do aluno nas escolas estaduais de Minas e a opinião dos participantes sobre aqueles que deveriam preencher.

Os dados apontaram que há muitas pessoas atuantes de forma direta nessa tarefa, mas outras oscilaram de forma mais significativa, demandando uma atuação mais presente. Familiares do aluno, outros profissionais que o acompanham, como os intérpretes e aqueles que atuam na área da saúde, e os Professores de AEE, apresentaram uma maior diferenciação entre quem preenche e quem deveria preencher. Entre Diretores, Professores de apoio e Professores regentes também houve uma oscilação, mas um pouco menor. Quanto aos Especialistas, quase

não houve variação, sugerindo que muitos participam e devem continuar nesse caminho. Tal discussão retoma a necessidade de uma atuação mais colaborativa entre os diversos profissionais que trabalham em prol da educação do aluno PAEE (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; MINAS GERAIS, 2014; ÁVILA, 2015; CAMPOS, 2016; COSTA, 2016; CAMPOS; PLETSCH, 2018; MELLO; HOSTINS, 2019).

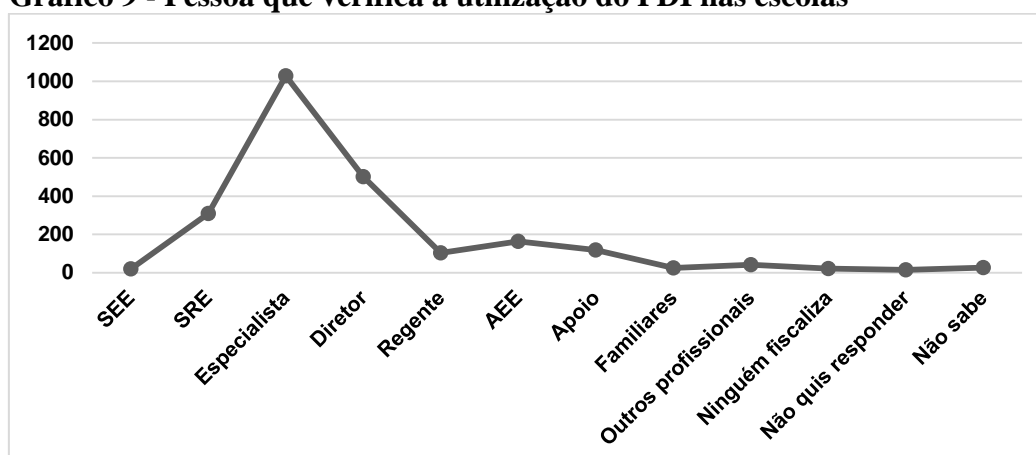
**Gráfico 8 - Quem preenche *versus* quem deveria preencher o PDI**



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Marin, Mascaro e Siqueira (2013) aplicar um plano individualizado sem a presença de outros profissionais em sala dificulta os momentos de individualização e flexibilização das atividades, sugerindo o trabalho colaborativo como alternativa. Foi enfatizado pelos participantes da pesquisa que a implementação e o uso do PEI deveriam estar atrelados à dinâmica e à rotina das escolas, sendo que a postura pedagógica da instituição favorecerá ou não essa proposta.

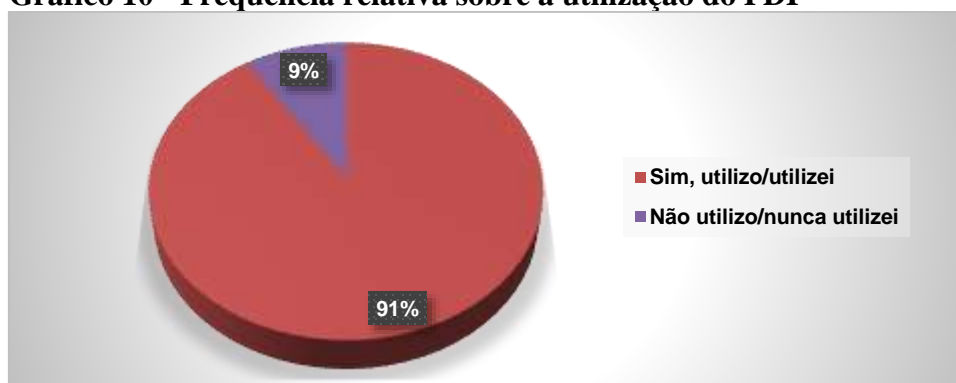
No gráfico 9 há a evidência de que os Especialistas têm uma participação importante na verificação sobre a utilização da ferramenta. Conforme previsto nas orientações da SEE, esses profissionais têm um papel importante nessa tarefa (MINAS GERAIS, 2018a). Retoma-se ao que foi avaliado na análise da tabela 10 sobre os especialistas que não conhecem o instrumento, enfatizando que se eles são os profissionais de referência na utilização do PDI e não o conhecem, os demais profissionais poderão ficar sem suporte e orientação adequada. Os dados apontaram que os Diretores e a própria SRE também participam mais ativamente desse processo de fiscalização.

**Gráfico 9 - Pessoa que verifica a utilização do PDI nas escolas**

Fonte: Elaboração própria.

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

Para restringir novamente as respostas dos participantes e direcionar a análise dos dados, o gráfico a seguir apresenta a porcentagem de professores que utilizam ou já utilizaram o PDI *versus* aqueles que, apesar de conhecerem o instrumento, não o utilizam ou nunca utilizaram.

**Gráfico 10 - Frequência relativa sobre a utilização do PDI**

Fonte: Elaboração própria.

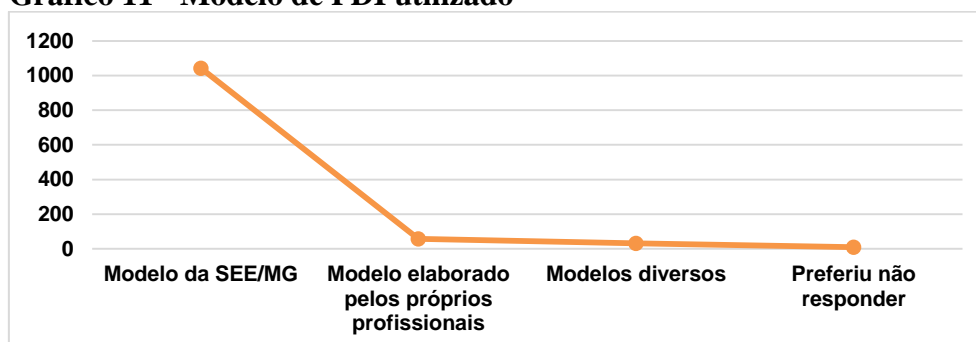
A próxima seção de análise se refere à percepção dos docentes que utilizam o PDI e, mais a frente, as respostas dos participantes que assinalaram que “não utilizo/nunca utilizei” constam no subcapítulo “6.1.6 O que dizem os participantes que não utilizam o PDI?”.

### 6.1.4 A utilização do PDI na escola

Neste subcapítulo, há a descrição das respostas dos 1.139 participantes que utilizam ou já utilizaram o PDI na rede estadual de educação.

Conforme o gráfico a seguir, o primeiro questionamento apresentado foi sobre qual o modelo está sendo utilizado na prática. Os resultados apontam que 91,4% utilizam algum dos modelos da SEE. Esse dado demonstra que a maioria desses professores estão atuando conforme as orientações dos órgãos oficiais, mesmo que sejam orientações de anos anteriores. Supõe-se que, se novas orientações, incentivos e capacitações para utilização da ferramenta chegarem a todos os profissionais, haverá uma possibilidade muito grande das instituições e dos educadores utilizarem o modelo oficial na prática.

**Gráfico 11 - Modelo de PDI utilizado**



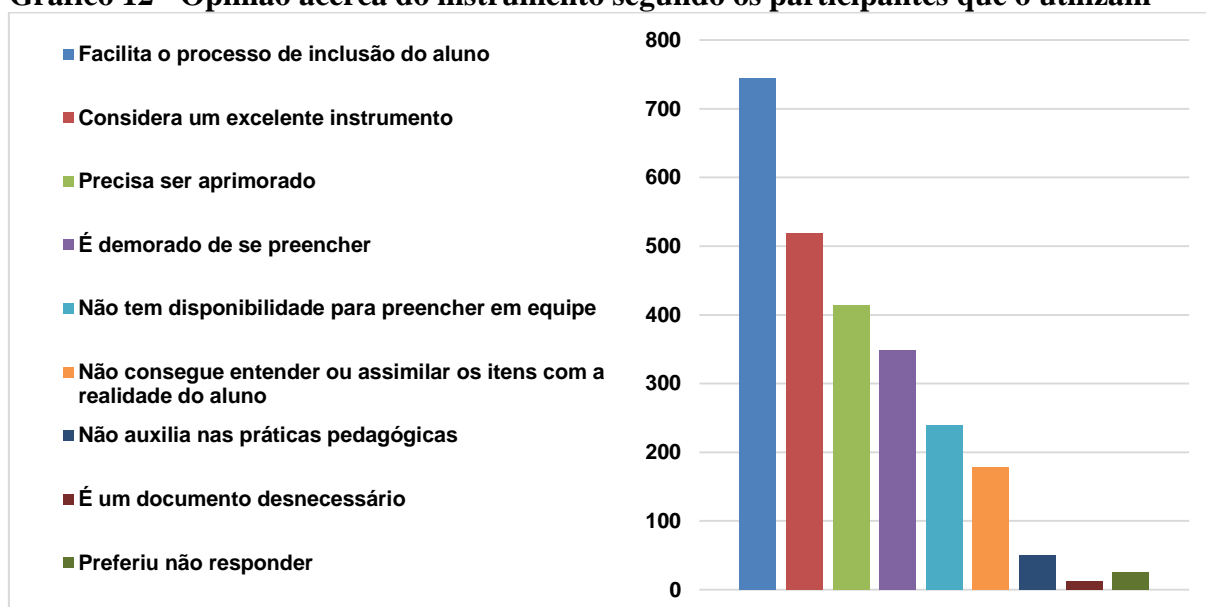
Fonte: Elaboração própria.

O próximo gráfico traz muitas informações relevantes acerca da opinião dos participantes sobre o PDI. De forma mais ampla e significativa, a maioria considerou que o instrumento é excelente e facilita o processo de inclusão do aluno. Essa percepção também foi observada na conclusão de diversas pesquisas (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; ÁVILA, 2015; COSTA, 2016; CAMPOS, 2016; CAMPOS; PLETSCHE, 2018; MELLO; HOSTINS, 2019; entre outras).

Em um campo mediano de opiniões, houve o indicativo de que a ferramenta precisa ser aprimorada, é demorada de se preencher e, muitas vezes, os docentes não têm disponibilidade de tempo para um trabalho em equipe. Novamente, retoma-se ao que foi apontado em outros trabalhos nesse campo sobre as rotinas escolares, a inexistência de tempo e espaço para o trabalho conjunto e a possibilidade de aprimoramento do instrumento em pontos identificados como dificultadores (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2012a; SIQUEIRA *et al.*, 2013; PEREIRA, 2014; ÁVILA, 2015; entre outros).

Com menor incidência, houve aqueles que assinalaram que não conseguem entender as orientações de preenchimento, apresentando dificuldades em assimilar os itens cobrados com a realidade do aluno. Poucos afirmaram que o instrumento não auxilia nas práticas pedagógicas e que é um documento desnecessário. Nesse ponto, retoma-se as discussões de Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 275) quando apontam que “[...] faltam aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende e o que o professor pode fazer para isso”. E o que Glat e Oliveira (2003) afirmam sobre a importância de conhecer sobre os tipos de necessidades especiais, pois ao reconhecer as dificuldades apresentadas pelos alunos, caso o docente não saiba como definir estratégias para superá-las, saberá quando e onde pedir ajuda.

**Gráfico 12 - Opinião acerca do instrumento segundo os participantes que o utilizam**

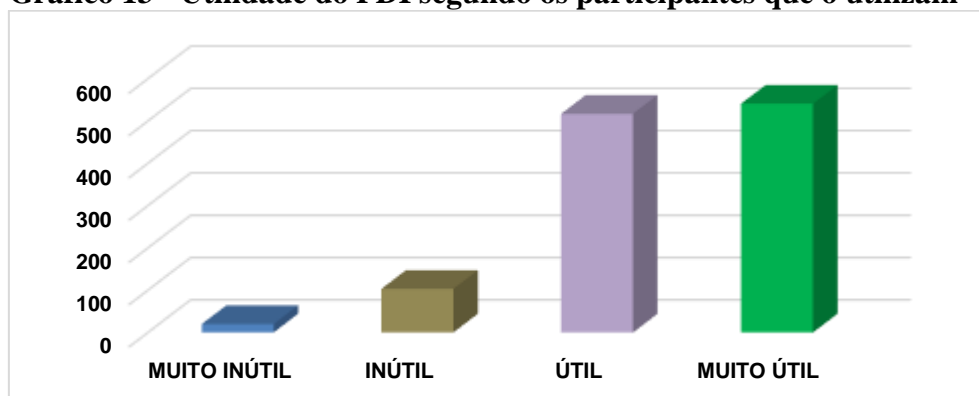


Fonte: Elaboração própria.

As opiniões apresentadas devem ser estimadas para possíveis aprimoramentos na ferramenta, reorganização do sistema escolar para um preenchimento em equipe e capacitações dos docentes para atender às demandas apresentadas.

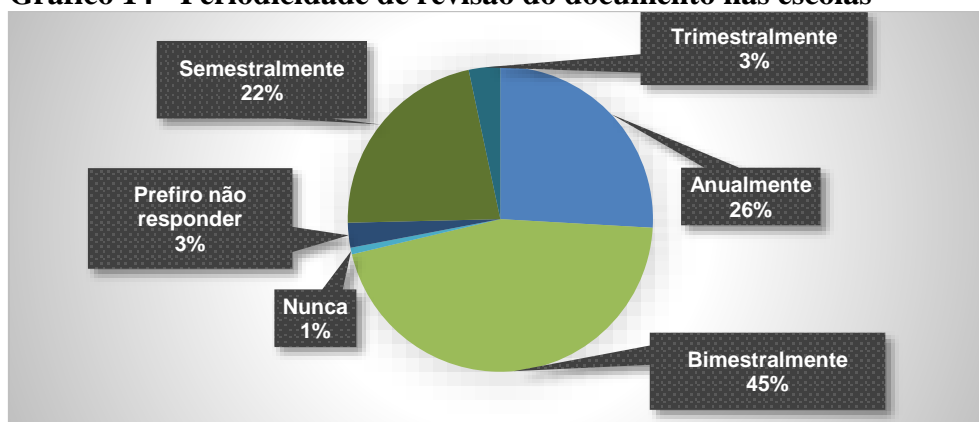
Em concordância com as opiniões positivas apresentadas no gráfico 12, o gráfico 13 ressalta que a maioria dos participantes consideraram o PDI um instrumento útil ou muito útil durante o processo de inclusão do aluno da Educação Especial. Apesar de existir alguns empecilhos para sua utilização e necessidade de melhorias, ele ainda é considerado uma excelente ferramenta de inclusão.



**Gráfico 13 - Utilidade do PDI segundo os participantes que o utilizam**

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, para avaliar qual a frequência de reavaliação do PDI, a correção dos rumos pré-definidos, o estabelecimento de novas estratégias de intervenção e definição de práticas pedagógicas, foi perguntado aos docentes sobre qual o período de revisão do documento. A orientação da SEE/MG define que essa tarefa deve ser realizada, pelo menos, a cada trimestre (MINAS GERAIS, 2018a).

**Gráfico 14 - Periodicidade de revisão do documento nas escolas**

Fonte: Elaboração própria.

Em análise ao gráfico 14, de forma surpreendente e satisfatória, muitos participantes assinalaram que essa revisão ocorre de forma bimestral (45%) ou trimestral (3%). Supõe-se que há uma necessidade e preocupação dos docentes em revisar o instrumento em um período mais breve que o definido pela Secretaria visando assegurar um melhor atendimento ao estudante. Essa revisão frequente permite refazer uma análise geral da situação de inclusão do aluno, rever os objetivos e metas estabelecidos e definir novos caminhos.

Por outro lado, a revisão semestral, anual ou nunca, apareceu em 49% das respostas, o que é preocupante. Apesar de haver uma consideração de que o PDI é um instrumento muito

útil, conforme o gráfico 13, o documento não está sendo revisado da forma como prevê as orientações da Secretaria. Essa subutilização pode estar relacionada com as dificuldades salientadas no gráfico 12, como a demora no preenchimento, a dificuldade de preencher em equipe, o não entendimento dos itens e outras pontuações já citadas.

É importante ressaltar o que Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) afirmam sobre a necessidade de um planejamento individual ser periodicamente avaliado e revisado, devendo considerar o aluno em “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos”. Essa revisão de objetivos e propostas elaboradas para o aluno, deve ser executada a partir do seu desenvolvimento, comparando ele com ele mesmo (CORREIA, 1999 *apud* GLAT; PLETSCH, 2013).

### **6.1.5 Avaliação sobre os itens do PDI e outros aspectos**

Esta seção foi destinada para análise das informações dos 1.139 professores que utilizam o PDI na rede estadual de educação e os 62 participantes (descritos no subcapítulo “6.1.6. O que dizem os docentes que não utilizam o PDI?”) que assinalaram que não utilizam o PDI, mas conhecem os itens do documento. Totalizou-se 1.201 respondentes capazes de fazer uma avaliação e emitir opiniões significativas sobre alguns aspectos que compõem o instrumento.

As informações deste subcapítulo foram obtidas a partir da coleta de dados com o método de escala Likert, em que os perguntados especificaram qual o nível de concordância ou dificuldade em determinada afirmação ou item. Optou-se por organizar algumas respostas e analisar os dados em formato de tabelas para melhor compreensão da informação. A maioria dos dados também estão agrupados de acordo com as funções de Diretores, Especialistas, Professores de apoio, Professores do AEE e Professores regentes, permitindo um direcionamento do olhar que oportuniza entender se há alguma dificuldade por grupos.

As tabelas 14 a 20 apresentam respostas avaliadas com a seguinte pergunta: “Faça uma avaliação sobre a sua dificuldade durante preenchimento dos itens do PDI, conforme especificação abaixo”.

A primeira tabela se refere ao item I do PDI, que contém informações acerca dos dados da escola como nome, código, etapas de ensino oferecidas na escola, endereço e responsáveis pela elaboração do documento. De forma quase unânime, 95% dos participantes afirmaram que têm pouca ou nenhuma dificuldade durante o preenchimento desse item.

**Tabela 14: Item I – dados institucionais**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	4	15	41	419	3	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	1	4	17	155	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	1	8	13	109	1	132
<b>Professor(a) regente</b>	0	5	6	50	2	63
<b>Especialista</b>	3	9	34	301	0	347
<b>Total</b>	9	41	111	1034	6	1201

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 15 se refere ao item II, campo específico para identificação dos dados do estudante. Dentre as informações solicitadas estão o nome do aluno, data de nascimento, idade, responsável legal, deficiência segundo o laudo e ano de escolaridade/ciclo. 92% dos respondentes afirmaram que têm pouca ou nenhuma dificuldade durante o preenchimento do item.

**Tabela 15: Item II – dados do estudante**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	7	30	86	356	3	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	2	6	20	149	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	1	6	24	101	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	3	7	12	39	2	63
<b>Especialista</b>	5	27	76	239	0	347
<b>Total</b>	18	76	218	884	5	1201

Fonte: Elaboração própria.

Passando para análise da tabela 16, referente à avaliação dos docentes sobre a proposta curricular prevista no Projeto Político Pedagógico para o ciclo ou ano de escolaridade no qual o estudante está matriculado, nota-se que houve uma oscilação maior. 49% dos respondentes afirmaram que sentem muita dificuldade ou dificuldade razoável durante o preenchimento. Diretores, Professores do AEE e Especialistas assinalaram em maior número uma dificuldade razoável, já entre os Professores de Apoio e regentes, houve uma variação, prevalecendo pouca ou nenhuma dificuldade em 56% das respostas e muita dificuldade ou dificuldade razoável em 43% das respostas.

**Tabela 16: Item III – proposta curricular prevista no PPP**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	53	181	161	83	4	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	26	52	53	44	2	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	18	50	35	27	2	132
<b>Professor(a) regente</b>	11	13	23	15	1	63

*continua*

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Especialista</b>	38	141	109	56	3	347
<b>Total</b>	146	437	381	225	12	1201

Fonte: Elaboração própria.

O PPP é um ponto de referência que auxilia na definição das práticas escolares, orienta a operacionalização do currículo, atividades educativas, as formas de execução e finalidades. É um recurso que promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2003). Glat e Pletsch (2012b) salientam que a escola deve incorporar o currículo no projeto político-pedagógico, não apenas o conteúdo programático, mas também o planejamento, as metodologias, as estratégias de ensino, avaliações e demais aspectos.

Os dados da tabela 16 evidenciam que os docentes possuem dificuldades em relação à elaboração de uma proposta curricular prevista no projeto pedagógico e esta informação permite um norte na definição de estratégias para auxiliá-los. Coelho (2013, p. 146) salientou que “a construção de Planos Educacionais Individualizados de cada aluno com NEE articulada aos projetos curriculares da escola constitui um bom exemplo de uma experiência alinhada a uma filosofia inclusiva”, o que suscita a necessidade de adequar essa prática.

A tabela 17 aponta que em 60% das respostas houve pouca ou nenhuma dificuldade quanto à avaliação diagnóstica inicial sobre questões pertinentes à vida pregressa do aluno abrangendo a história de vida, questões clínicas e diagnósticas, experiências escolares, desenvolvimento e outros aspectos específicos. Porém, não menos significativo, 39% dos dados asseguram que existe muita dificuldade ou dificuldade razoável nesse item.

**Tabela 17: Item IV – avaliação diagnóstica inicial**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	50	163	167	96	6	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	10	39	51	77	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	12	31	49	40	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	11	19	15	14	4	63
<b>Especialista</b>	42	96	135	72	2	347
<b>Total</b>	125	348	417	299	12	1201

Fonte: Elaboração própria.

Nessa discussão cabe retomar o porquê dessa dificuldade, considerando que em uma matrícula inicial a família ou outros profissionais serão as fontes principais de informações e que estudantes em outros anos de ensino poderão estar em uma trajetória escolar mais adiantada. PDIs anteriores poderão subsidiar os dados do item III, mas é necessário investigar se a dificuldade está na ausência de informações dos familiares e outros profissionais, se está

relacionada a falta do documento ou documentos mal elaborados ou se há dificuldade do professor em compreender os pontos avaliados nesse item.

Correia (1999) *apud* Glat e Pletsch (2013) cita a necessidade de uma anuência parental para aprovação do PEI. O ideal é que eles participassem, em alguma medida, da elaboração do documento bem como, no caso de jovens, os próprios alunos. Mello e Hostins (2019) também enfatizam que as expectativas e contribuições da família devem estar presentes e que o PDI precisa acompanhar o percurso de escolarização do estudante.

A tabela 18 traz informações acerca da realização de uma avaliação pedagógica inicial que consiste em avaliar aspectos cognitivos, memória, habilidades visuais, habilidades auditivas, percepção, atenção, raciocínio lógico, pensamento, linguagem, funções executivas, aspectos metacognitivos, desenvolvimento motor e psicomotor, aspectos pessoais/interpessoais/afetivos, comunicação e avaliação das áreas de conhecimento (MINAS GERAIS, 2018a). Em 55% das respostas os docentes afirmaram que há pouca ou nenhuma dificuldade, já em 44% houve muita dificuldade ou uma dificuldade razoável. Tais resultados apontam para a necessidade de rever esse item, pensando em maneiras de auxiliar os professores e beneficiar a compreensão dos componentes avaliados.

**Tabela 18: Item IV – avaliação pedagógica inicial**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	68	164	166	78	6	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	18	36	62	61	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	11	39	44	38	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	12	17	21	10	3	63
<b>Especialista</b>	47	112	120	64	4	347
<b>Total</b>	156	368	413	251	13	1201

Fonte: Elaboração própria.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) ressaltam que os resultados das pesquisas mostraram que os docentes não questionam a proposta da Educação Inclusiva, mas apresentam dificuldades na compreensão dos processos de aprendizagem de alunos com deficiência. O item IV está relacionado com a identificação do desenvolvimento do aluno, considerando dificuldades e potencialidades. Se existe problemas em executar o processo de avaliação inicial, conseqüentemente, não haverá a compreensão dos processos de aprendizagem, o que afetará todos os itens subsequentes no que concerne a definição de estratégias metodológicas, objetivos e recursos necessários.

A dificuldade dos docentes em realizar uma análise detalhada do item IV, está disposta na tabela 19. Nesse item está previsto fazer uma análise sobre o estado de desenvolvimento do

estudante com foco em conhecimentos já adquiridos e às suas dificuldades, além das circunstâncias orgânicas, psíquicas e sociais, da aprendizagem, do tipo de relacionamento, das questões relativas à comunicação e à afetividade (MINAS GERAIS, 2018a). Esse item auxilia os docentes na construção de um planejamento pedagógico. 60% das respostas indicaram que há pouca ou nenhuma dificuldade, em 40% houve muita dificuldade ou dificuldade razoável.

**Tabela 19: Item V – análise detalhada do item IV**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	49	158	183	87	5	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	21	29	69	58	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	9	41	42	40	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	10	18	17	16	2	63
<b>Especialista</b>	37	106	144	59	1	347
<b>Total</b>	126	352	455	260	8	1201

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontados nas tabelas 17 (avaliação diagnóstica inicial), 18 (avaliação pedagógica inicial) e no gráfico 12 (opiniões sobre o instrumento), podem ser relacionados com os dados obtidos na tabela 19. Leva-se em consideração que a dificuldade de identificar aspectos de um item pode ser reproduzida nos outros. As opiniões de alguns docentes quando assinalaram que não conseguem entender ou assimilar os itens do PDI com a realidade do aluno e que o documento não os auxilia nas práticas pedagógicas, podem indicar o porquê da dificuldade em fazer avaliações e análises sobre o desenvolvimento do estudante.

Considera-se que a construção do próximo item, sobre a relação das necessidades educacionais apresentadas pelo aluno, depende de como os itens anteriores foram desenhados.

**Tabela 20: Item VI – relação das NEE identificadas no item IV**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	47	151	170	109	5	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	12	17	59	89	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	4	30	44	54	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	8	17	19	18	1	63
<b>Especialista</b>	39	90	134	81	3	347
<b>Total</b>	110	305	426	351	9	1201

Fonte: Elaboração própria.

As tabelas 18 e 19, que registram informações sobre a avaliação diagnóstica inicial, há o indicativo de mais de 40% de dificuldade em fazê-la. Como resultado, o item VI, tabela 20, indicou que em 60% das respostas houve pouca ou nenhuma dificuldade, mas em 35% foi apontada muita dificuldade ou dificuldade razoável.

A tabela 21 traz os dados sobre o planejamento pedagógico (trimestral). Nesse item é preciso realizar um planejamento pedagógico, objetivando o estudo do que foi proposto para a turma e identificando o que é necessário para o estudante PAEE acompanhar os pares. Há a previsão de análise das barreiras de aprendizagem, a definição de estratégias metodológicas e a definição de prioridades, prazos e recursos (MINAS GERAIS, 2018a). Os resultados apontaram para 63% dos docentes com pouca ou nenhuma dificuldade e 36% com muita dificuldade ou dificuldade razoável.

**Tabela 21: Item VII – planejamento pedagógico (trimestral)**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	40	154	173	111	4	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	14	33	54	76	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	6	30	43	53	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	8	16	20	17	2	63
<b>Especialista</b>	32	105	121	87	2	347
<b>Total</b>	100	338	411	344	8	1201

Fonte: Elaboração própria.

O item VII também está diretamente relacionado com os itens anteriores. Se uma porcentagem dos docentes não consegue definir as NEE dos estudantes como vão definir as estratégias que melhor atendem as demandas de aprendizagem? Há que se pensar em rever a maneira como os itens anteriores estão sendo avaliados para subsidiar melhor o planejamento pedagógico. Além disso, Tannús-Valadão (2014, p. 154) destacou que dentre as dificuldades encontradas no processo de construção dos PEIs “os profissionais pareciam demandar decisões e resultados rápidos e, muitas vezes, eles não dedicam muito tempo para uma análise mais minuciosa acerca da relevância dos objetivos de ensino, seleção das estratégias mais efetivas, etc”.

Avaliar processos e estabelecer novos rumos está previsto no item VIII do PDI. Em comparação com o gráfico 14, a oscilação dos dados referente a reavaliação do instrumento também apareceu. Na tabela 22, em 37% das respostas foi indicada muita dificuldade ou dificuldade razoável, já em 62% houve pouca ou nenhuma dificuldade. O gráfico 14 apontou que 49% dos docentes fazem uma avaliação anual, semestral ou nunca, o que permite um questionamento sobre os resultados obtidos aqui. Ou os docentes acreditam que fazem a reavaliação de forma coerente, ignorando a orientação de um período trimestral de revisão do documento, ou não reconhecem que eles têm dificuldades e, por isso, demoram um prazo maior para reavaliá-lo. Essa questão precisa ser reforçada com os docentes, tendo em vista que

esse procedimento pode estar sendo mal executado ou há confusão no entendimento sobre sua execução.

**Tabela 22: Item VIII – avaliação processual e correção de rumos**

	Muita dificuldade	Dificuldade razoável	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não sei avaliar	Total
<b>Diretor(a)</b>	50	149	183	93	7	482
<b>Professor(a) de apoio</b>	16	33	60	68	0	177
<b>Professor(a) do AEE</b>	8	32	47	45	0	132
<b>Professor(a) regente</b>	9	14	23	15	2	63
<b>Especialista</b>	37	101	139	69	1	347
<b>Total</b>	120	329	452	290	10	1201

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, o último item do PDI traz anexos modelos de planejamentos trimestrais a serem utilizados pelos docentes para facilitar a definição e organização das estratégias de inclusão. 74% afirmaram ter pouca ou nenhuma dificuldade em utilizar o modelo. Os resultados da tabela 21, planejamento pedagógico (trimestral), apontaram dados semelhantes afirmando que 63% dos docentes possuem pouca ou nenhuma dificuldade e 36% muita dificuldade ou dificuldade razoável. Retoma-se o que foi apontado por Glat, Vianna e Redig (2012) e Correia (1999) *apud* Glat e Pletsch (2013) sobre a necessidade de revisar os planejamentos e estratégias definidas para, se necessário, definir novas intervenções conforme o desenvolvimento do aluno.

**Gráfico 15 - Item IX – planejamentos trimestrais**



Fonte: Elaboração própria.

Em geral, os itens identificados como mais problemáticos durante o preenchimento do PDI se relacionam com a proposta curricular conforme o Projeto Político Pedagógico, a avaliação diagnóstica inicial do aluno, o planejamento pedagógico e a avaliação processual e correção de rumos. Tais componentes, quando mal elaborados, acarretam uma série de dificuldades nos outros itens avaliados. Essas informações permitem o direcionamento para



capacitações e orientações sobre essas temáticas, auxiliando no enfrentamento às dificuldades apresentadas pelos docentes.

Os gráficos a seguir apresentam respostas avaliadas com a seguinte pergunta: “Marque nas opções abaixo o seu grau de concordância com as frases que versam sobre o PDI. (Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente, Não soube Responder)”.

De forma quase unânime, em 98% das respostas, os docentes assinalaram, conforme descrito no gráfico 16, que o preenchimento do PDI deve ser obrigatório. Felizmente, o posicionamento analisado é extremamente importante e possibilita a construção de uma ideia que gerará frutos. Com o tempo, as resistências e dificuldades serão superadas, porque só de haver uma consciência coletiva sobre a obrigatoriedade na utilização do instrumento, já é um grande passo para que ele seja implementado pouco a pouco nas instituições escolares.

**Gráfico 16 - Frase: o preenchimento do PDI deve ser obrigatório**



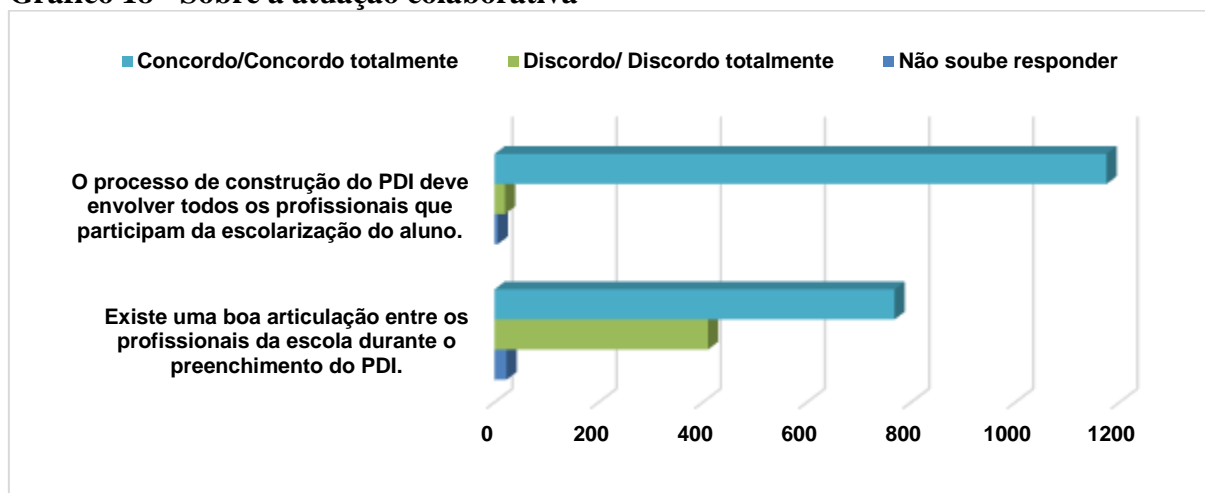
Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 17 apresenta a afirmativa sobre a orientação do especialista ser suficiente para conduzir o preenchimento, essa frase foi avaliada pelos docentes como insuficiente em 61% das respostas. O interessante é que 52% dos Especialistas assinalaram que não consideram as orientações dos próprios Especialistas como suficientes. Esse dado chama a atenção e retoma as discussões realizadas na tabela 10 e no gráfico 9, no que concerne ao papel e à participação dos Especialistas durante a construção e utilização do PDI nas escolas. Através do gráfico é possível confirmar a suposição de que se o Especialista não está capacitado ou orientado sobre o PDI os outros profissionais ficarão sem o suporte necessário, uma vez que o profissional indicado como referência nessa tarefa não está cumprindo com sua missão. É preciso enaltecer que em 38% das respostas houve a concordância de que essa orientação tem sido suficiente, mas o sistema como um todo carece de maior aperfeiçoamento nessa função.

**Gráfico 17 - Frase: orientação do especialista é suficiente para conduzir o preenchimento**

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 18 representa uma análise sobre a atuação colaborativa durante o preenchimento e construção do PDI. A quase totalidade dos participantes, 97%, concordaram que o processo de construção da ferramenta deve envolver todos os profissionais que participam da escolarização do aluno, em contrapartida 34% dos respondentes afirmaram que, apesar dessa colaboração necessária, a articulação entre os profissionais da escola durante essa tarefa não ocorre de forma satisfatória. Outros 64% afirmaram que existe uma boa articulação entre os profissionais.

**Gráfico 18 - Sobre a atuação colaborativa**

Fonte: Elaboração própria.

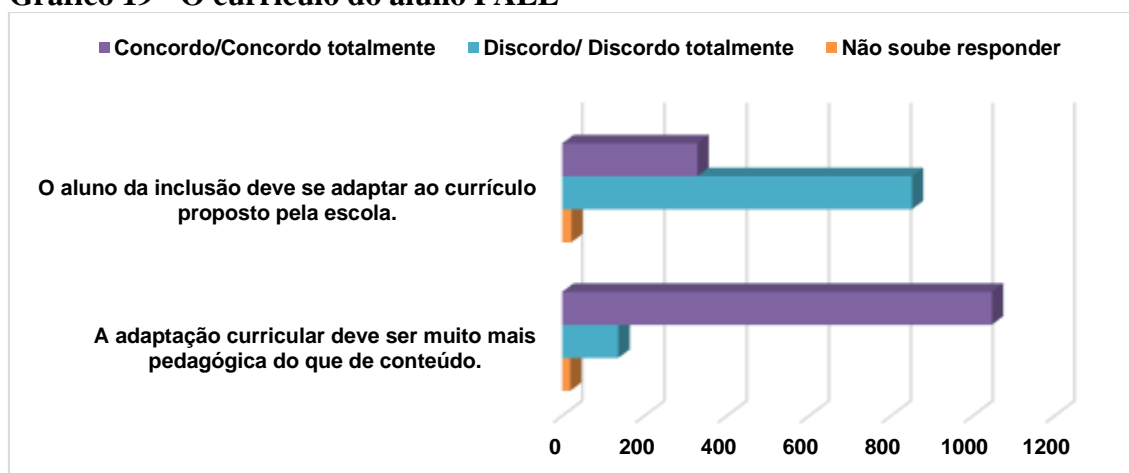
Essa discussão retoma o que foi tratado no gráfico 8 sobre a necessidade de um trabalho mais colaborativo entre os diversos profissionais que trabalham em prol da educação. Para Mello e Hostins (2019) a proposta do PEI deve ser pensada a partir do contexto em que o indivíduo está inserido e não uma proposta elaborada de forma isolada. 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.

Direcionando a análise para a opinião dos respondentes sobre questões curriculares, no gráfico 19, notou-se a discordância de 71% dos respondentes sobre a afirmativa “o aluno da inclusão deve se adaptar ao currículo proposto pela escola”. De forma questionável, outros 27% concordaram com essa afirmativa, induzindo ao entendimento de que o aluno deve se adequar ao currículo definido, sem flexibilizações ou adaptações.

Por outro lado, 87% dos docentes reconheceram que se as adaptações forem necessárias, estas serão muito mais pedagógicas do que de conteúdo, indicando que estratégias pedagógicas serão determinadas sem que os conteúdos das aulas sejam alterados, ou seja, o mesmo currículo para o aluno PAEE, com práticas de ensino adequadas para atender suas necessidades educacionais.

**Gráfico 19 - O currículo do aluno PAEE**



Fonte: Elaboração própria.

A resistência de alguns docentes em relação às modificações pôde ser observada na pesquisa de Oliveira e Machado (2013).

[...] Alguns educadores defendem a ideia de que é impossível criar um currículo modificado para o desenvolvimento cognitivo específico de determinados grupos de alunos, devendo haver apenas recursos técnicos de acessibilidade para esses. Argumentam que é muito grande a diversidade de características, o que demandaria a criação não de adaptações, mas de "múltiplos currículos", sendo implementados concomitantemente (OLIVEIRA; MACHADO, 2013, p. 39).

É possível pensar em adaptações de acessibilidade ao currículo, que se refere “à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 3). E em adaptações pedagógicas que se relacionem com as modificações dos planejamentos, objetivos, metodologias e avaliações, visando o ajuste do conteúdo curricular de forma geral ou em partes, tornando-o acessível para quaisquer estudantes e deixando-o verdadeiramente inclusivo (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

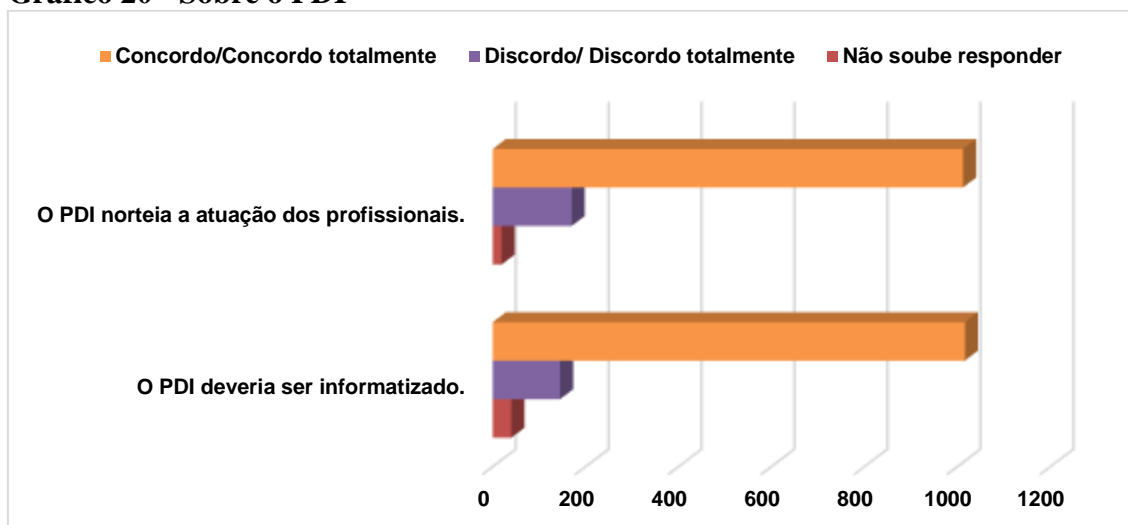
Para Perrenoud (1978), diferenciar se justifica na necessidade de compensar a desigualdade existente. Fonseca (2011) traz em seu trabalho o conceito de flexibilização curricular e afirma que essa prática exigirá mudanças relevantes nas estratégias pedagógicas para as atividades desenvolvidas em sala de aula, sem que ocorra alterações nos conteúdos curriculares.

O conceito de qualidade da ação, segundo Roldão (2010), diz de uma percepção sobre diferenciar e não promover desigualdade diante das metas estabelecidas, sendo essencial situar quais são os processos de aprendizagem e aprofundar nos conhecimentos e métodos didáticos, visando organização e desenvolvimento do currículo. Já a equidade é um princípio que ressalta o direcionamento do currículo para atender as necessidades sociais de aprendizagem comuns dos alunos, devendo se dirigir a todos, respeitando e garantindo os direitos dos estudantes.

Todas essas colocações contrapõem a resposta de 27% dos docentes que indicaram ao entendimento de que o aluno deve se adequar ao currículo definido, sem flexibilizações ou adaptações. Sabe-se que é responsabilidade da escola organizar esse currículo e prever as modificações quando necessárias, oferecendo condições favoráveis para ensino e aprendizagem em determinados conteúdos curriculares e atendendo as necessidades educacionais dos estudantes.

O gráfico 20 confirma a percepção dos docentes apresentadas nos gráficos 12 e 13 de que o PDI é um instrumento útil que auxilia no processo de inclusão do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação. 84% dos respondentes concordaram com a assertiva de que o PDI norteia a atuação dos profissionais, indicando que o instrumento deve continuar sendo utilizado como recurso de inclusão.

Em relação à afirmativa sobre a informatização do PDI, 85% dos participantes concordaram que essa é uma possibilidade necessária. Sabe-se que na prática, na maioria das escolas, o documento fica armazenado em arquivos manuais, fato que pode dificultar o preenchimento do instrumento, a elaboração de análises e conclusões céleres.

**Gráfico 20 - Sobre o PDI**

Fonte: Elaboração própria.

Costa (2016) cita o desenvolvimento de um *software* piloto para analisar e gerenciar as ações do PEI e que há a necessidade de mais pesquisas que contribuam para demonstrar a eficácia do instrumento e a validação do *software* para aprimorar o processo de inclusão do aluno. Uma proposta nesse sentido pode ser desenvolvida em Minas Gerais na tentativa de otimizar a utilização do PDI e auxiliar na inclusão dos educandos PAEE.

### 6.1.6 O que dizem os participantes que não utilizam o PDI?

Este subcapítulo está direcionado para a análise das respostas de 115 educadores que afirmaram não utilizar o PDI, conforme divisão de análise descrita no gráfico 10. Considerou-se importante saber o porquê dessa não utilização para incitar os órgãos responsáveis na identificação de falhas e definição de novos direcionamentos para as instituições escolares.

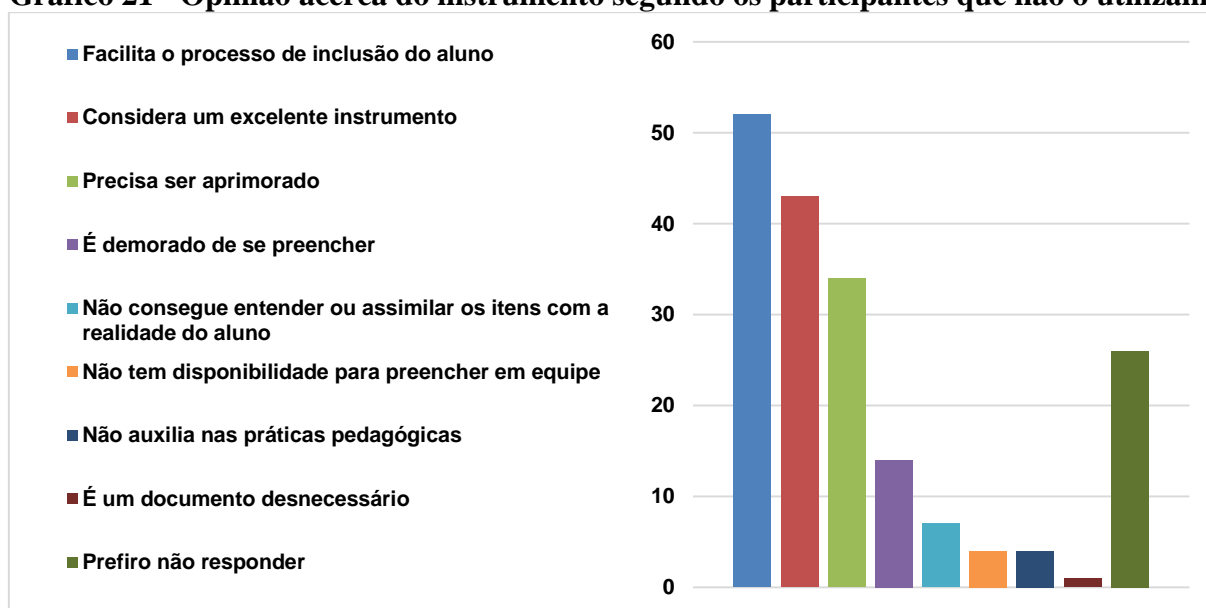
Dentre as justificativas apresentadas estão:

1. Conhece o PDI, mas nunca trabalhou com o aluno PAEE;
2. Nunca apresentaram o documento;
3. Já tentou utilizar, mas sempre teve muita dificuldade;
4. Trabalha ou trabalhou com o aluno PAEE, mas não sabia da existência do documento;
5. Não existia o documento;
6. Os responsáveis são os professores regentes ou do AEE;
7. Não tem aluno PAEE matriculado na escola;
8. Nunca buscou o documento por falta de tempo.

As informações obtidas indicam pontos já identificados anteriormente, como o não conhecimento acerca da existência do documento, a dificuldade em sua utilização, e talvez, falta de orientação para tal, o trabalho designado para professores específicos, como o preenchimento pelos professores regentes ou especializados, a falta de tempo para utilizar o documento em decorrência do acúmulo de atividades e de rotinas de trabalho intensivas.

O gráfico 21 aponta a opinião desses docentes frente ao PDI. De forma compatível com a opinião de quem utiliza o PDI, descrita no gráfico 12, os docentes aqui analisados, em maior incidência, concordaram que o instrumento é excelente e facilita o processo de inclusão do aluno, mas precisa ser aprimorado. Em avaliação mediana, o PDI é demorado de se preencher, os professores não conseguem assimilar os itens com as necessidades do estudante e não têm disponibilidade para preencher em equipe. Por fim, de forma, menos incidente, o PDI não auxilia nas práticas pedagógicas e é um instrumento desnecessário.

**Gráfico 21 - Opinião acerca do instrumento segundo os participantes que não o utilizam**



Fonte: Elaboração própria.

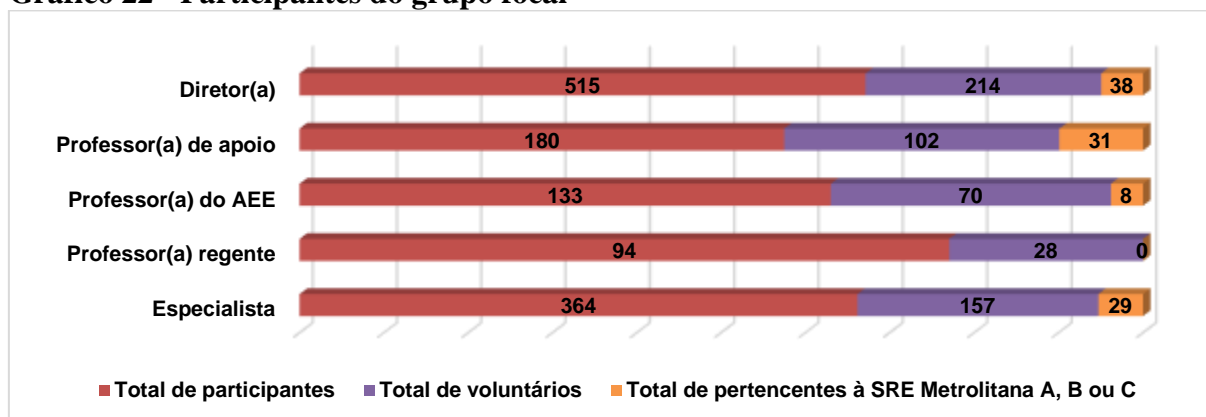
A maioria dos apontamentos realizados neste subcapítulo se relacionam com a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI, o melhor preparo do Especialista para estimular o preenchimento e prestar assistência no contexto escolar diante da ferramenta, o aprimoramento do documento nos pontos considerados confusos, complexos ou mal interpretados pelos professores e o estímulo para um trabalho colaborativo na execução da tarefa.

## 6.2 Análise do grupo focal: o Discurso do Sujeito Coletivo em foco

### 6.2.1 Caracterização do grupo

A última seção do questionário foi dedicada à manifestação dos respondentes sobre a disponibilidade em participar de um grupo focal para debater sobre o PDI. Conforme o gráfico 22, obteve-se 571 voluntários. Inicialmente, foi determinado que o grupo deveria se restringir aos voluntários pertencentes às SREs Metropolitana A, B ou C, o que reduziu para 106 o número de interessados. Optou-se por utilizar a metodologia de grupo focal visando complementar e/ou esclarecer alguns dados obtidos no questionário.

**Gráfico 22 - Participantes do grupo focal**



Fonte: Elaboração própria.

Foi realizado um sorteio entre os contatos disponibilizados e, após os combinados, num primeiro momento, o grupo seria composto por oito participantes, mas devido a alguns empecilhos de última hora e impossibilidade de comparecimento, houve a falta de quatro profissionais. Não houve professores regentes pertencentes às SREs selecionadas e entre os ausentes estavam os Diretores que se dispuseram a participar.

O encontro ocorreu na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 04 de julho de 2019, quinta-feira, entre 19:00 e 21:00 horas, com os quatro participantes que conseguiram deslocar. O grupo foi conduzido pelas pesquisadoras e entre os profissionais estavam três mulheres e um homem com idades entre 33 e 58 anos.

As(o) docentes(e) atuam na zona urbana e pertencem à Metropolitana A ou B. Duas são professoras de Apoio, sendo que uma também é professora do AEE, outra professora trabalha somente no AEE e o professor exerce a função de Especialista. Todos possuem cursos e/ou alguma pós-graduação lato-sensu concluída para atuação com o aluno com deficiência, TGD

e/ou altas habilidades e superdotação. Dentre os diagnósticos dos alunos já atendidos pelos profissionais estão: Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Transtorno/Distúrbio/Doença Mental, Baixa Visão, Autismo, Deficiência Auditiva, Surdez, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Superdotação.

O roteiro utilizado (apêndice B) sofreu algumas modificações devido aos ajustes necessários durante o andamento do encontro. Foi preciso uma flexibilização no planejamento para que determinados discursos pudessem ser explorados, uma vez que se apresentaram com riqueza no debate construído.

A condução do grupo trouxe questionamentos para estimular os participantes a pensarem e a falarem sobre temas relacionados ao PDI e sua utilização no contexto escolar. A partir das falas apresentadas, pretendeu-se recuperar uma fala grupal, coletiva, de forma que pudesse explorar o contexto escolar a partir da visão dos docentes.

Após a transcrição do grupo, a análise dos dados foi realizada no *software DSCsoft*. Os depoimentos, frases e expressões que representaram significação diante do objeto investigado, permitiram a organização dos resultados de acordo com cinco categorias específicas:

- 1- A formação para atuação com o Público-Alvo da Educação Especial;
- 2- A colaboração entre os profissionais para o preenchimento do PDI;
- 3- A revisão e a revisitação ao instrumento;
- 4- Algumas questões referentes aos itens do PDI;
- 5- Percepções e sugestões.

Em seguida, após a análise do conteúdo de acordo com as categorias definidas, reorganizou-se os dados conforme temas específicos. Os temas foram dispostos a partir de três figuras metodológicas: as Ideias Centrais, as Expressões-Chave e os Discursos do Sujeito Coletivo. O quadro a seguir foi elaborado para melhor visualização.

**Quadro 8: Categorias e Ideias Centrais**

1. A formação para atuação com o Público-Alvo da Educação Especial	2. A colaboração entre os profissionais para o preenchimento do PDI	3. A revisão e a revisitação ao instrumento	4. Algumas questões referentes aos itens do PDI	5. Percepções e sugestões
IC 1- Formação humana;  IC 2- Formação continuada.	IC 1- Ausência de um trabalho conjunto;  IC 2- A relação com o professor regente;  IC 3- A relação com o especialista/supervisor.	IC 1- Revisão frequente;  IC 2- O armazenamento do arquivo.	IC 1- Falta de informações;  IC 2- Falta de espaço;  IC 3- Uma avaliação real.	IC 1- É necessário, mas deve ser flexível;  IC 2- Um registro diário;  IC 3- Modelo universal.

Fonte: Elaboração própria.



## 6.2.2 Direcionamentos e apontamentos dos DSC

### 6.2.2.1 A formação para atuação com o Público-Alvo da Educação Especial

#### IC 1- Formação humana

**DSC-** *Uma formação específica em Educação Especial, às vezes não exatamente na área daquele aluno, do que ele precisa, mas uma formação inclusiva. Eu acho que dentro dessa formação entra, também, uma formação humana. Se eu não tiver a capacidade de olhar aquele aluno como ser humano, eu não vou conseguir nada com ele. E a gente tem que estar preparado para essa diversidade, para essa amplitude da vida que cada um é um, entender o indivíduo como um todo.*

#### IC 2- Formação continuada

**DSC-** *Eu penso que a questão da academia devia preparar no sentido geral, global da deficiência, trabalhar a história da Educação Inclusiva como um todo. E o professor depois, na medida do possível, ir se preparando. A visão é a Educação Especial contínua, não é algo que está acabado, você tem que estar sempre em processo de capacitação. Sempre estudando, participando de workshops, de oficinas, de simpósios, palestras, assim, é algo contínuo, não acaba. É você saber pegar sua teoria e usar ela na prática, isso é o maior desafio de todas as pessoas que trabalham, que acreditam que trabalham com Educação Especial.*

Uma formação mais humana, voltada para a sensibilização dos docentes sobre a necessidade de olhar para os indivíduos que estão ali, para além da deficiência apresentada, foi salientado como uma necessidade nos processos formativos e na atuação frente ao PAEE. Segundo pesquisadores do campo da Educação Especial, os cursos deveriam promover debates para a criação de uma consciência crítica acerca da realidade de trabalho, oferecer fundamentação teórica que possibilite ações pedagógicas eficazes, potencializar a proximidade com o âmbito escolar, estimulando a construção coletiva de saberes e fazeres (GOFFREDO, 1999; ARTIOLI, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2010; REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017; CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018).

A formação voltada para o ensino na diversidade representa um requisito básico para uma escola inclusiva, que considera as diferenças e promove a aprendizagem de todos. Nesse contexto carecemos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente (BRAUN; VIANNA, 2011; MINAS GERAIS, 2014). Para Sacristàn (2000) as escolas têm uma função cultural, pois são instituições que participam da formação de sujeitos. Ao exercer um olhar diferenciado através de práticas e de um comportamento mais humanizado, poderá haver uma influência nos outros atores (alunos, professores, funcionários e a comunidade em geral), auxiliando na edificação de uma sociedade mais inclusiva.

Redig, Mascaro e Dutra (2017) ressaltam que a ressignificação dos docentes diante do ensino aos alunos é necessária, não somente para estudantes com necessidades educativas especiais, mas também para aqueles que não possuem deficiências. Apontam, dentre outras considerações, a proposta de um trabalho formativo fundamentado na elaboração de PEIs para a escolarização de alunos com deficiência.

A busca por uma formação continuada se mostrou nos resultados do grupo, tornando-se uma informação muito representativa. Pôde-se perceber essa consciência no seguinte trecho: *[..]a visão é a Educação Especial contínua, não é algo que está acabado, você tem que estar sempre em processo de capacitação.* No questionário, em 51% das respostas, os docentes assinalaram que possuem pós-graduação concluída para trabalhar na rede estadual de educação e, diante da formação para atuar com o aluno da Educação Especial, conforme a tabela 9, 50% dos respondentes obtiveram essa formação também na pós-graduação lato-sensu. Há o indício de que os docentes buscam e demandam uma continuidade na capacitação para exercer a profissão, seja por carência de práticas mais eficientes ou também por busca de valorização do currículo pessoal para participar de processos seletivos para serem contratados na rede escolar. Na rede estadual de educação de MG, os profissionais que atendem estudantes da Educação Especial podem lançar mão de orientações das equipes dos Serviços de Apoio à Inclusão, das SREs, dos Centros e Núcleos de Capacitação de Professores, além das equipes multiprofissionais que atuam nas escolas especiais.

Lunardi-Mendes (2008) desenvolveu um estudo sobre as práticas curriculares da escola diante da diversidade entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas direcionam o trabalho escolar a partir de influências prescritas e vivências cotidianas e precisam ser compreendidas como um elemento importante para analisar o trabalho da escola diante dos alunos com deficiência. Foi identificado um modelo de práticas homogeneizado, empobrecido, sedimentado e enraizado no currículo. As estratégias estavam voltadas para as demandas do currículo, com a mesma abordagem para todos os alunos no contexto escolar. Essa pontuação da autora remete à questão da importância de uma formação qualificada para que o docente consiga elaborar práticas que estejam de acordo com as necessidades de quaisquer estudantes e não apenas voltado para as demandas do currículo.

Artioli (2006) já dizia que o exercício da docência não se esgota na formação inicial, essa formação continua no restante da vida, ela deve ser continuada. A experiência profissional e o convívio com o aluno com deficiência também podem auxiliar na construção da imagem da pessoa como alguém que apresenta limites, mas também possui potencialidades a serem

desenvolvidas. As diferenças e as necessidades devem ser respeitadas para eliminar as barreiras que impedem uma plena participação social e educacional do estudante.

Marin, Mascaro e Siqueira (2013) afirmam que a formação continuada de professores baseada na colaboração é uma proposta mais produtiva em que os atores possuem papéis estratégicos que contribuem, com experiências diferentes, para novas práticas escolares.

### **6.2.2.2 A colaboração entre os profissionais para o preenchimento do PDI**

#### **IC 1- Ausência de um trabalho conjunto**

**DSC-** *É uma equipe, todo mundo em prol de um só, não é você isolado, é todo mundo com o mesmo objetivo. E não estou falando da escola que estou, em 99% das escolas de quem eu converso é assim. Falta o olhar para aquele aluno. E esse olhar não é de um profissional, é do conjunto. Eu recebi o PDI por e-mail e falaram assim: preenche, acabou. Chegaram para mim e falaram: precisa preencher o PDI. A metropolitana A diz que o PDI tem que ser construído em conjunto com regente, apoio, sala de recurso, direção, todos envolvidos na escola, mas na realidade, no dia a dia, quem constrói o PDI, normalmente, é apoio e sala de recurso. Já fiz curso, sei que o PDI é feito coletivamente e o professor regente tem que estar participando, não é só o professor de apoio. Falei: Mas a gente não vai fazer junto? Não tem um tempo para a gente sentar com os professores? Não, não dá tempo, tem que fazer, mas mesmo assim não deixei de perguntar para meus colegas de trabalho. Eu fui perguntando para cada um, fui conversando com eles. Posso até escrever, mas quero a opinião de todos, então fui procurando os professores na hora do recreio, na hora do horário vago deles e fui conversando para a gente tentar preencher junto. A parte da família eu não consegui contato da mãe, porque tinha pouco tempo que eu estava lá, mas fui perguntando para uma colega que trabalhou no ano anterior. Eu não achei justo, porque eu não conhecia a mãe, conheci depois, mas eu queria ouvir da mãe e ela disse que não tinha tempo, infelizmente, acontecem episódios assim.*

#### **IC 2- A relação com o professor regente**

**DSC-** *Meu desafio agora é trazer o professor regente para cá. Ainda tem resistência. Não a resistência de não querer o aluno, que era o maior problema no início, agora minha resistência é de buscar esse professor para estar enxergando o PDI. O regente fica um pouco mais distante, o que está mais próximo de mim é o professor de apoio, mas ninguém trabalha sozinho na escola. O professor regente está muito preocupado com a turma, com a nota, com a prova, mas ele não está preocupado com o aluno de inclusão. Eles entendem que a gente está mandando no serviço deles. Quando você pede o planejamento para você fazer o seu planejamento, ele não dá, aí você tem que ir no supervisor para o supervisor pedir o regente. O professor regente ele fica um pouco distante, porque ele tem uma dificuldade de encontrar tempo no contra turno, de encontrar com o professor no turno da manhã que vai construir PDI do aluno da tarde. E nos módulos o professor tem uma carga de trabalho muito grande. Ele não dá conta de apoiar o pessoal para a construção desse PDI. Ele pode ter boa vontade, mas quando a gente constrói um PDI, dependendo, quando a gente traça o perfil do aluno já tem um tempo de vivência com ele e gastamos em torno de 1 hora e meia a duas horas para construção.*

#### **IC 3- A relação com o especialista/supervisor**

**DSC-** *O supervisor, ele não senta, ele pode até sentar para poder fazer o módulo, uma vez na semana, mas ele não senta para a reunião com os pais do aluno especial. Na minha escola, o supervisor ele está preocupado com todas as turmas. Falta conexão. Como supervisor, ele não sabe se aquele aluno mastiga, nem se ele consegue alimentar sozinho. A orientação é geral, mas a gente vê a realidade, porque o regente e o especialista têm pouco conhecimento do que seja Educação Especial. O especialista ele conhece o geral, ele não conhece o que é a inclusão. O especialista, ele não tem aquela formação que a pessoa da inclusão tem. Não estou falando de formação acadêmica não, eu estou falando de conhecimento do aluno. Na hora de construir o PDI não sabe construir. Porque exige dele que ele ajude a construir o PDI, mas ele não consegue.*

O estímulo para um trabalho mais colaborativo nas escolas brasileiras proporcionará um maior benefício para o educando, uma vez que a troca de informações sobre a pessoa atendida pode auxiliar outros profissionais a pensar em novas práticas e estratégias de ensino. 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 (MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; COSTA, 2016; CAMPOS, 2016; CAMPOS; PLETSCHE, 2018).

Campos e Plestch (2018) enfatizam que as ações precisam estar articuladas com o currículo escolar, senão a exclusão continuará sendo vivenciada, e que a transformação da cultura escolar é necessária, uma vez que muitas escolas ainda focam na ideia de homogeneidade ao invés da diversidade humana.

Dentre as características destacadas para a construção de um instrumento colaborativo, retoma-se novamente a observação de Mello e Hostins (2019) sobre um PDI que permita um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e do especializado, considerando que a dinâmica e a rotina escolar podem influenciar de forma positiva ou negativa essa proposta. No trecho: *fui procurando os professores na hora do recreio, na hora do horário vago deles e fui conversando para a gente tentar preencher junto (IC-1, DSC)*, observa-se que há poucas oportunidades de reflexão conjunta sobre as necessidades apresentadas pelos alunos.

Pesquisadoras apontam que são quase inexistentes as atividades, no mesmo momento, entre professores da escola comum e os especializados, impedindo interações e práticas colaborativas. Algumas escolas se improvisam para desenvolver o documento, tendo os responsáveis que promover encontros em corredores, horários de almoço ou horários diferentes

do turno de trabalho (MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013; ÁVILA, 2015; MELLO; HOSTINS, 2019).

Na análise do questionário, no gráfico 8, os dados apontaram que muitas pessoas atuam de forma direta no trabalho com o PDI, induzindo que existe uma atuação colaborativa, mas com algumas necessidades de melhorias. Entre os atores que oscilaram em sua baixa participação, está a família, lembrando que esta tem o direito de saber como está a inclusão do estudante na escola, podendo e devendo consultar e participar da construção do PDI.

O grupo salienta que acontecem episódios em que não se consegue contatar os familiares do estudante: *a parte da família eu não consegui contato da mãe [...] ela disse que não tinha tempo, infelizmente, acontecem episódios assim (IC-1, DSC)*. Nota-se que os dados obtidos no questionário e no grupo focal são compatíveis, dando ênfase que a parceria com os familiares pode e deve ser fortalecida.

Quanto aos professores regentes também foi constatado, na análise do questionário, que há uma participação menor, apesar dos dados não terem oscilado de forma muito significativa. A análise do grupo aponta para um abismo maior durante a relação com o professor regente. Observa-se nos trechos a seguir: *agora minha resistência é de buscar esse professor para estar enxergando o PDI. [...] ele não está preocupado com o aluno de inclusão. [...] o professor regente ele fica um pouco distante, porque ele tem uma dificuldade de encontrar tempo no contra turno. [...] ele não dá conta de apoiar o pessoal para a construção desse PDI. [...] ele pode ter boa vontade, mas quando a gente constrói um PDI [...] gastamos em torno de 1 hora e meia, duas horas (IC 2- DSC)*.

O professor regente pode estar sobrecarregado com suas tarefas diante das dificuldades de encontrar tempo para se reunir e trocar informações com os outros docentes. Diante dessa relação, percebe-se que é necessário a busca por alternativas para estabelecer uma articulação mais eficiente. Essa relação deve ser de apoio permanente e efetivo, em que ambos profissionais possam trocar mútuas experiências e dúvidas. As instituições carecem de uma equipe que possa atuar conjuntamente, com um sistema de suporte oferecido pela própria escola, de forma que o planejamento seja centrado no estudante e não nos serviços prestados (GLAT; OLIVEIRA, 2003; GLAT; PLETSCH, 2013; PEREIRA, 2014; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

No trecho, *[..] eles entendem que a gente está mandando no serviço deles (IC 2- DSC)*, ocorre o que Glat e Oliveira (2003) afirmam sobre o fato de a inclusão não ser responsabilidade única da Educação Especial, pois não é uma simples questão do professor de Educação Especial ditar ao professor da classe comum como trabalhar com o aluno. Se não for desenvolvida uma

dinâmica de trabalho integrado, cria-se um sistema especial dentro da escola regular, o que não é Educação Inclusiva.

No grupo, pôde-se observar uma relação estremeada com o especialista nos seguintes trechos: [...] a orientação é geral, mas a gente vê a realidade, porque o regente e o especialista têm pouco conhecimento do que seja Educação Especial. [...] o especialista ele conhece o geral, ele não conhece o que é a inclusão. [...] na hora de construir o PDI não sabe construir. Porque exige dele que ele ajude a construir o PDI, mas ele não consegue (IC 3- DSC).

No questionário, gráfico 8, quase não houve variação sobre a participação dos especialistas durante o preenchimento do PDI, sugerindo que muitos participam e devem continuar nesse caminho. O gráfico 9 evidenciou que eles têm uma participação importante na verificação sobre a utilização da ferramenta. Porém, o gráfico 17 apontou que 61% dos participantes acreditam que a orientação e o suporte escolar oferecidos pelos especialistas frente ao documento não tem sido suficiente para suprir as demandas nas instituições de ensino. Esse último dado confere com as informações obtidas no grupo focal, indicando que a intervenção dos especialistas deve ser reconsiderada e reestruturada, uma vez que ele não consegue construir o documento. Um olhar para essa função pode ser o oferecimento de capacitações para atuar com essa tarefa ou até mesmo exigências de conhecimentos específicos no processo seletivo, tendo em vista que ele é o responsável pela mediação e condução do preenchimento do PDI.

### **6.2.2.3 A revisão e a revisitação ao instrumento**

#### **IC 1- Revisão frequente**

**DSC-** *Através dos relatórios semanais, a gente vai mexendo, porque às vezes o aluno avança ou volta, tem que ter paciência. Nós tentamos isso e isso, não deu, mas o PDI ele é construído, não está pronto, nunca acaba. Ele é revisto trimestralmente. Aí a nova proposta agora é que seja bimestral, chegou a se comentar isso na escola. A gente vai lá e faz a revisão e vê qual o avanço do aluno para chegar na fase final e fazer uma nova reavaliação. O professor tem a obrigação de mandar o PDI bimestralmente, mas ele pode voltar no PDI sempre que necessário. O bimestral que ficou estipulado nas escolas é o quadro, o quadro demonstrativo de planejamento, que é o planejamento dos aspectos, dos direitos. Esse quadro é bimestral, porque ele muda conforme o bimestre.*

#### **IC 2- O armazenamento do arquivo**

**DSC-** *A sala de recurso tem uma pasta, com tudo que a nossa sala tem. A gente tem a sala de recurso e a gente tem uns arquivos, arquiva nas pastas. Então a gente não mexe, quando constrói o PDI o professor de apoio tem acesso, o supervisor também tem que ter acesso a esse PDI. O meu PDI, eu faço ele no computador, imprimo e coloco na minha pasta. Fica a critério da supervisão arquivar, se arquiva fica numa pasta de Educação Especial que fica na sala ou*

*na pasta do aluno que fica na secretaria. Eu registro um documento e eu faço uma pasta para guardar. Tenho duas pastas, uma que é só de teoria que estou fazendo, de pesquisa, de estudo de caso, e outra que estou fazendo de tudo que acontece, que eu acho relevante.*

Os discursos apresentados neste subcapítulo apresentam pontuações interessantes sobre o processo de revisão e utilização do PDI. Correia (1990) *apud* Glat e Pletsch (2013) assegura que durante a reavaliação do PEI deve ocorrer uma revisão dos objetivos e propostas elaboradas para o estudante conforme o seu desenvolvimento. Observa-se que há a consciência do grupo sobre qual o papel do instrumento no que concerne à necessidade de revisá-lo sempre que necessário e que o mesmo carece de atualizações quanto aos objetivos e metas estabelecidos. *[...]o PDI ele é construído, não está pronto, nunca acaba. [...] pode voltar no PDI sempre que necessário. [...] a gente vai lá faz a revisão e vê qual o avanço do aluno para chegar na fase final e fazer uma nova reavaliação (IC 1- DSC).*

A orientação da SEE/MG é que o PDI seja revisto trimestralmente (MINAS GERAIS, 2018a). Porém, o grupo citou que *[...] a nova proposta agora é que seja bimestral (IC 1- DSC)*. Tal discurso justifica os dados obtidos no questionário quanto à análise do gráfico 14 em que 45% dos respondentes assinalaram que a revisão tem sido realizada de forma bimestral, indicando que essa nova proposta já teria sido repassada aos docentes. O grupo também apontou que essa revisão *[...] bimestral que ficou estipulado nas escolas é o quadro (IC 1- DSC)*. Esse quadro se refere ao item IX do PDI, o planejamento trimestral, que foi considerado por 74% dos respondentes do questionário com pouca ou nenhuma dificuldade em seu preenchimento. Essa discussão sobre o quadro será retomada no próximo item.

Em outros trechos há a afirmativa de que o documento é arquivado em pastas específicas, *[..]a gente tem a sala de recurso e a gente tem uns arquivos, arquiva nas pastas. [...] se arquiva fica numa pasta de Educação Especial que fica na sala ou na pasta do aluno que fica na secretaria (IC 2- DSC)*. Sabe-se as escolas devem manter um arquivo com os documentos referentes à vida escolar do estudante e, inclusive, o PDI deve compor esse arquivo. Porém, considera-se que pode haver outras formas de armazenar o instrumento para facilitar o seu preenchimento e manuseio. No grupo, citou-se que: *[...] o meu PDI, eu faço ele no computador, imprimo e coloco na minha pasta (IC 2- DSC)*, o que retoma a discussão sobre a possibilidade de torná-lo informatizado como assinalado pelos participantes do questionário. O gráfico 20 apontou que 85% dos participantes consideraram essa uma proposta válida. Tal alternativa pode favorecer o acesso ao instrumento, tornando-o mais prático.

Segundo Mello e Hostins (2019), o acesso ao documento permite que os professores se reposicionem diante dos caminhos traçados para alcançar a aprendizagem do aluno, revendo

também toda a atuação com a turma. Os dados registrados no documento por outros profissionais podem se tornar referência para os docentes, o que auxiliará na definição de estratégias mais eficientes ou na mudança do percurso. Daí a importância de manter o PDI atualizado e com informações revisadas de forma periódica.

#### **6.2.2.4 Algumas questões referentes aos itens do PDI**

##### **IC 1- Falta de informações**

**DSC-** *O aluno tem autismo severo, eu peguei ele em fevereiro, ele deu dor de barriga na primeira semana, fui no banheiro com o menino, quando chego lá eu entendi que a dor de barriga dele era constante, os órgãos genitais dele eram para dentro e que ele precisa de um Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)<sup>30</sup>, porque precisava de fazer a higienização dele até no xixi. Tinha 5 anos que ele estava na escola, ninguém sabia disso antes. Deveria estar na primeira parte do PDI, que é a história de vida do aluno, quando foi feita a matrícula dele. A gente tem que pensar até na hora do recreio, por quê? Muitos professores do apoio fazem o seu lanche na hora do lanche do menino, então você não sabe se ele lancha com os outros, você não sabe se os outros batem, você não sabe se ele vai no banheiro ou se ele não vai. Porque às vezes, não é só ele conseguir pôr a colher na comida e levar na boca, às vezes ele não mastiga. No caso tem criança que não têm autonomia, porque às vezes não foi ensinado. Na hora do recreio ninguém sentava com o aluno na cantina e eu ficava observando de longe. Ele comia como um cachorro, não sabe usar uma colher, então os meninos tinham nojo de comer perto dele. Ele está na escola desde 1º de março e a gente observando detalhes de que ele não sabia fazer as coisas sozinho.*

##### **IC 2- Falta de espaço**

**DSC-** *Esse quadro ele tem as potencialidades que são as mesmas que estão na avaliação inicial e tem, às vezes, a avaliação relacionada à matéria. Tem aluno que não consigo avaliar ele relacionado à matéria. Então não posso falar que é irrelevante eu colocar um quadro relacionado a português no geral no PDI, por quê? O aluno X eu não consigo avaliar ele no português, mas o Y eu consigo. Na Matemática, por exemplo, tem que estar em branco e eu preciso colocar o que eu trabalhei, se trabalhei frações com figuras, com material concreto. Aí volta em indicadores de avanços: o aluno conseguiu, num período de um mês, associar quantidade nas frações, com os desenhos. Qual foi a dificuldade? Mas não uma coisa fechada. Eu não posso, em um quadro colocar tudo que eu fiz em um bimestre. Por isso que eu acho que esse aspecto, grupo de matérias, ele não tinha que existir. Ele tinha que ser em branco para colocar o que eu fiz. Então eu acho que o PDI tem que ser mais amplo para a gente conseguir. Você está dando ao aluno uma atividade, por mais que tenha lá em cima o planejamento da ação você está dando para ele é o que ele dá conta de fazer e não tem espaço no PDI para a gente colocar. A gente registra, mas não é no PDI. Eu tenho um diário do aluno.*

##### **IC 3- Uma avaliação real**

---

<sup>30</sup> Para apoiar o aluno PAEE em sua rotina diária, inclusive no auxílio a higienização, existe o ASB (Auxiliar de Serviços da Educação Básica).



**DSC-** *O professor às vezes ele não consegue preencher as capacidades dentro do PDI, ele tem uma dificuldade para preencher aquele PDI. É uma continuidade, mas quando você pega o PDI aí você vê algumas coisas não estão lá, colocam que o aluno tem o conhecimento e quando você vê esse aluno não sabe. Então são dados que não podem ser válidos. Um PDI que fala que eles avançam e na realidade não é nada disso, não é o aluno. Uma coisa é eu querer que ele aprenda aquilo. Eu posso ter feito, planejado, o aspecto matemático, a sequência numérica até 100. Eu posso ter trabalhado e aí pode ter tido dificuldades, mas o registro final foi: ele não adquiriu, mas eu gastei um tempo para isso, mas ele não adquiriu. Mas tem que estar escrito lá que eu tentei e tem que ser o real. É um histórico de registro do aluno, que tem que estar registrado a realidade. O PDI tem que ser muito real, porque não vou ficar inventando palavra, pegando de internet, sendo que na realidade não é isso que a gente está passando. Acaba que eles querem que a gente coloque palavras ali que não são reais. A escola reprovava e eles faziam uns PDIs na outra escola que ele não dava conta. A gente costuma falar na escola que o PDI é xerox do aluno, eu tenho que olhar para o PDI e ver o aluno. Se eu estou vendo o aluno, eu estou vendo o PDI.*

A seção destinada para uma avaliação diagnóstica do aluno no PDI está prevista no item quatro, o qual deve constar informações sobre a história de vida do estudante especificando questões clínicas e diagnósticas, entre outras (MINAS GERAIS, 2018a). Nos trechos do DSC, [...] *deveria estar na primeira parte do PDI, que é a história de vida do aluno, quando foi feita a matrícula dele. [...] porque às vezes, não é só ele conseguir pôr a colher na comida e levar na boca, às vezes ele não mastiga. [...] ele está na escola desde 1º de março e a gente observando detalhes de que ele não sabia fazer as coisas sozinho (IC 1- DSC)*, há a sinalização de que ocorre dificuldades quanto à inclusão do aluno devido à falta dessas informações do item quatro. Caso esses dados tivessem sido informados durante a matrícula ou na análise da avaliação diagnóstica inicial, os docentes já teriam um norte quanto ao conhecimento sobre questões específicas do estudante.

Ao constar no PDI as dificuldades e potencialidades do aluno, as estratégias de intervenção já poderiam ser traçadas com antecedência. Porém, o que ocorre na prática, segundo o grupo, é o descobrimento diário dessas dificuldades, o que de certa forma provoca um atraso nos planejamentos e a não identificação dos recursos e apoios necessários para a inclusão, como salientado no trecho do IC- 1 em que o aluno precisa de um auxiliar para realizar a higienização.

Tannús-Valadão (2014) salienta que a ideia básica para a construção do PEI ocorre a partir do ingresso do aluno no sistema educativo e é desenvolvida, normalmente, por uma equipe multidisciplinar, através de uma avaliação inicial. Essa avaliação deve originar em um planejamento individualizado que será revisto de maneira periódica ao longo da escolarização do estudante. Dentre as evidências apresentadas, após análise dos planos individualizados, notou-se que haviam muitas repetições, incoerências em relação aos dados e ausências de documentos. Tais apontamentos são semelhantes ao que foi apontado pelo grupo acerca das

informações sobre os alunos no PDI.

No questionário, a avaliação diagnóstica apresentou o indicativo de mais de 40% de respondentes com alguma dificuldade em fazê-la ou analisá-la. Ou seja, os docentes têm dificuldade em fazer esse levantamento de informações e as análises pertinentes sobre a situação do aluno. Como consequência, diante de um PDI mal elaborado nesse aspecto, poderá ocorrer atrasos no processo de ensino e aprendizagem e violações no direito do aluno em obter ações bem planejadas e recursos necessários.

Retomando a situação do quadro ou planejamento trimestral do regente e do apoio, foi salientado que *[..] esse quadro ele tem as potencialidades que são as mesmas que estão na avaliação inicial e tem, às vezes a avaliação relacionada à matéria. Tem aluno que não consigo avaliar ele relacionado à matéria. Por isso que eu acho que esse aspecto, grupo de matérias, ele não tinha que existir. Ele tinha que ser em branco para colocar o que eu fiz (IC 2- DSC)*. A dificuldade relatada no grupo relacionada à avaliação de matérias também foi verificada no trecho *[...] o aluno X eu não consigo avaliar ele no português, mas o Y eu consigo (IC 2- DSC)*

O preenchimento desse quadro deveria ser elaborado em conjunto. A dificuldade relatada está relacionada ao preenchimento da informação sobre as matérias, que deveria ser pontuada pelo professor regente, pois, em princípio, ele que detém o conhecimento sobre o planejamento da aula e do conteúdo ministrado. Diante do problema em estabelecer um bom vínculo com o regente, e este se mostrar afastado do aluno da Educação Especial, o professor de apoio se sente imbuído da responsabilidade em preencher todos os campos, inclusive o de matérias, o que, provavelmente, será realizado com maior dificuldade. Retoma-se aqui a necessidade de estimular um trabalho colaborativo para o estabelecimento de uma parceria entre os docentes diante do preenchimento do documento.

Além da dificuldade em preencher os itens referentes ao grupo de matérias, o grupo cita a falta de espaço no PDI para constar informações consideradas importantes. Como consequência, anexos são colocados na documentação do aluno com as atividades realizadas. *[..] você está dando ao aluno uma atividade, por mais que tenha lá em cima o planejamento da ação você está dando para ele é o que ele dá conta de fazer e não tem espaço no PDI para a gente colocar. A gente registra, mas não é no PDI (IC 2- DSC)*. Nesse ponto é preciso verificar o espaço para inserção dessas informações e alinhar com os docentes qual conteúdo é realmente necessário e como ele pode ser registrado no documento.

No IC 3 percebeu-se que há o preenchimento de informações equivocadas ou irreais sobre as capacidades e dificuldades do aluno da Educação Especial, observa-se isso nos trechos: *[...] um PDI que fala que eles avançam e na realidade não é nada disso, não é o aluno. [...]* é

*um histórico de registro do aluno, que tem que estar registrado a realidade. [...] a escola reprovava e eles faziam uns PDIs na outra escola que ele não dava conta (IC 3- DSC). O grupo aponta que, diante de informações equivocadas sobre o aluno, as estratégias de ensino e aprendizagem também serão inapropriadas. Como possível justificativa é ressaltado no discurso que o professor às vezes não consegue preencher as capacidades dentro do PDI, ele tem uma dificuldade para preencher (IC 3- DSC).*

As informações destacadas aqui possuem relação com os dados do questionário acerca da dificuldade dos docentes em realizar a avaliação diagnóstica inicial, conforme dito na análise do questionário com o indicativo de mais de 40% de dificuldade em fazê-la. No grupo, essas informações avaliadas foram apontadas como incoerentes com a realidade do aluno. Essa limitação do professor em preencher o PDI implica em consequências e é preciso que haja um esclarecimento com os docentes para um preenchimento adequado dos dados solicitados.

#### **6.2.2.5 Percepções e sugestões para o PDI**

##### **IC 1- É necessário, mas deve ser flexível**

*DSC- O PDI dá um norte, é importante, mas ele tem que ser mais flexível. Eu acho o PDI necessário e importante, auxilia demais, mas tem que ser modificado, pois é muito engessado e não tem flexibilidade. O PDI é essencial para a questão do desenvolvimento do aluno. Ele tem que ser obrigatório.*

##### **IC 2- Um registro diário**

*DSC- Recebemos no último curso um modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado que às vezes seria interessante usar ele no PDI. É um modelo que a gente coloca o que a gente pretende, parece com o quadro, mas não tem as potencialidades e os aspectos, só tem o que a gente pretende, o que foi feito e o que você atingiu. E aí nesse quadro a gente coloca sobre cada atendimento. Se a gente tivesse um quadro desse por dia, mesmo que manuscrito, ele seria mais real.*

##### **IC 3- Modelo universal**

*DSC- O aluno chegou esse ano, ele chegou do zero, o ano que vem, quem for pegar ele já vai ter o registro, que vai precisar de atualização das informações. Na escola particular não existe o documento e o padrão da prefeitura é diferente. O PDI da prefeitura não é igual do estado. É outro desafio também, porque o aluno saindo dali da educação infantil, chega lá no estado e aí quais os dados que esse professor vai dar para esse menino que está saindo da prefeitura? Não deveria ser uma coisa universal?*

Bem como as informações obtidas no questionário, gráficos 12 e 13, chega-se à conclusão no grupo focal que o PDI é um instrumento útil, que deve ser obrigatório, gráfico 16,

e que auxilia a inclusão, proporcionando um direcionamento das práticas escolares, porém carece de maiores flexibilizações.

É importante enfatizar que ao utilizar o PDI poderão ser traçadas melhores estratégias de intervenção, tendo em vista que no documento estarão dispostas todas as informações sobre o desenvolvimento do estudante e quais as potencialidades e dificuldades apresentadas. Os docentes do grupo apontam para um PDI pouco flexível em sua estrutura no que concerne aos espaços para preenchimento de informações sobre o estudante. Portanto, deve-se considerar o discurso apresentado e verificar qual a melhor maneira de organizar os dados, atendendo a essa necessidade suscitada pelo grupo.

A sugestão de um registro diário observado no discurso do IC 2 é válida, mas, em caso de implementação, deve ser bem avaliada a forma como será demandada aos docentes para que não se torne um instrumento subutilizado.

No IC 3 o grupo se questiona sobre a possibilidade de desenvolver um modelo universal de PDI, uma vez que o estudante pode transitar em todas as redes escolares, estaduais, municipais, públicas ou privadas. Essa padronização no tipo de documento utilizado é extremamente válida e possibilita o recebimento do aluno em quaisquer instituições, otimizando o seu novo percurso, uma vez que já se tem um registro com as informações que darão um norte para a inclusão na nova escola.

Vale lembrar que a padronização e implementação do PDI se relaciona diretamente com a definição de obrigatoriedade na utilização do instrumento. Foi apontado por Tannús-Valadão (2010) que um dos aspectos a serem destacados é de que o PEI no Brasil deve ter um embasamento legal, pois, caso contrário, há uma grande possibilidade de que o documento não seja elaborado nas escolas. A falta de regulamentação permeia problemas relacionados à indefinição dos serviços especializados dos estudantes com deficiência, “a falta de avanço no percurso de escolarização, as dificuldades em definir os objetivos de ensino aprendizagem e em prescrever as acomodações necessárias, etc” (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 21).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho retomo à reflexão sobre a Educação Inclusiva ainda se configurar como um grande desafio nas escolas e os modelos educacionais carecerem de grandes transformações e adaptações em suas estruturas e culturas, visando atender com eficiência as necessidades dos estudantes. A ânsia de pesquisar sobre essa temática foi motivada pela busca na superação das barreiras impostas às pessoas com deficiência, barreiras que colocam esses indivíduos em situação de deficiência e criam obstáculos, impedindo-os de terem uma experiência plena e saudável em diversos contextos.

Na busca pelo enfrentamento a essa realidade, este trabalho buscou contribuir com a possibilidade de identificar os desafios no modelo de inclusão educacional existente nas escolas estaduais de Minas Gerais, almejando uma educação socialmente compromissada que direcione o ensino para as reais demandas do aluno, que leve em consideração as desigualdades, o acesso equitativo aos diversos contextos, a promoção da aprendizagem e de condições dignas.

Apesar de considerar que as matrículas dos alunos da Educação Especial têm sido realizadas com mais frequência nas classes comuns do ensino regular, ainda existe algum fator que impede os estudantes de chegarem aos níveis mais altos de escolarização. Observou-se que os números das matrículas iniciais poderão continuar sendo elevados nos próximos anos, mas a preocupação também deve ser voltada para a permanência e a aprendizagem dos educandos nesse processo, garantindo que eles acompanhem toda a escolarização, desde a educação infantil até a educação superior, de forma satisfatória.

O estudo foi debruçado sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, uma das ferramentas propostas para a inclusão do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades e superdotação na rede estadual de Minas. Retomando à sua finalidade, esse instrumento subsidia a avaliação do percurso de aprendizagem do aluno de forma processual e descritiva, constituindo como um método importante para a medição da aprendizagem dos alunos, comparando eles com eles mesmos, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica.

O objetivo geral da pesquisa foi de identificar, a partir das concepções dos participantes, quais os desafios na utilização do PDI. Este trabalho foi direcionado, durante sua execução, para compreender a opinião dos docentes sobre o instrumento e, de forma satisfatória, foi possível entender quais as percepções dos professores sobre a realidade da Educação Inclusiva nas escolas estaduais de Minas Gerais e quais os apontamentos para possíveis mudanças na

utilização do PDI, considerando o direcionamento para a revisão das práticas desenvolvidas e a reorganização das instituições escolares.

O questionário permitiu coletar dados pertinentes acerca da posição dos sujeitos frente ao instrumento e o grupo focal proporcionou aos participantes um espaço para manifestação de discursos coletivos sobre a realidade cotidiana nas escolas. Um método complementou o outro e foi possível identificar o perfil dos professores que trabalham com o aluno PAEE nas classes comuns das escolas estaduais de MG, as principais dificuldades apresentadas durante o preenchimento do PDI, os conhecimentos dos docentes acerca dos itens, a percepção dos professores sobre a utilidade do documento no processo de inclusão, a frequência de preenchimento dos dados, os elementos que podem ser ajustados para facilitar a utilização da ferramenta, as falhas no trabalho coletivo, entre outros.

A adesão à pesquisa ocorreu de forma significativa, tendo em vista que obtivemos 1.349 respostas e pelo menos uma amostra de 44 das 47 Superintendências Regionais de Ensino. Do total de 1.349, 1.139 utilizaram ou utilizam o documento em algum momento na rede estadual de educação. No grupo focal tivemos o interesse de 571 voluntários em Minas Gerais. Tais fatos nos remetem a pensar que muitos profissionais carecem de mais discussões sobre a temática da inclusão e da utilização de ferramentas inclusivas no contexto escolar.

Observou-se que os respondentes possuem certa experiência com os alunos PAEE, tendo em vista que 54,5% apontaram que já atenderam de 6 a 16 ou mais alunos. A Deficiência Intelectual foi assinalada como a mais atendida. No estado, 68% dos discentes com esse diagnóstico estão matriculados nas classes comuns do ensino regular. Em seguida, dentre as respostas apontadas pelos docentes, está o autismo e a deficiência física. Essas informações podem direcionar os cursos para tratar de conteúdos sobre as deficiências mais comuns no sistema e, talvez, as mais desafiadoras para os professores.

Os dados apontaram para alguns fatores dificultadores durante a elaboração e a utilização do PDI, tendo em vista a dinâmica do cotidiano escolar. 48% dos professores atuam em dois turnos de trabalho, outros 16% em três turnos ou mais, a grande maioria dos docentes atuam na zona urbana, mas existe uma pequena parcela que trabalha tanto em escolas da zona urbana quanto rural. Atividades extracurriculares e tempo indisponível dos docentes são realidades que podem comprometer a análise e o acompanhamento do PDI. Diante dessa questão é pertinente citar que a informatização do PDI teve concordância em 85% das respostas do questionário. A utilização e armazenamento do documento em arquivos manuais é comum nas escolas e pode ser um fator que dificulta o preenchimento colaborativo, avaliações e conclusões céleres. Uma proposta nesse sentido pode ser desenvolvida em Minas Gerais na

tentativa de desenvolver um PDI informatizado que facilite um preenchimento por parte dos docentes em quaisquer lugares.

A necessidade de capacitações que garantam uma formação continuada dos professores se mostrou presente tanto no grupo focal quanto no questionário. Os cursos de formação inicial foram apontados para um direcionamento maior de seus conteúdos para o estímulo de uma sensibilização e reflexão dos docentes sobre a possibilidade de atuar de uma forma mais humanizada, com vistas a trabalhar com a diversidade, respeitando os limites do outro e enaltecendo suas potencialidades.

Sobre a formação dos participantes para atuar com o aluno Público-Alvo da Educação Especial, a maioria dos respondentes obteve essa formação na pós-graduação lato-sensu. 73% dos docentes afirmaram ter alguma formação para atuar com o PAEE, mas 27% não possui. Ao delimitar a análise das informações de acordo com as regionais, identificou-se que a SRE Ituiutaba foi a única regional em que todos os respondentes assinalaram que possuem alguma formação para atuar com esse público. A maioria das SREs demandam entre 20% e 35% de formação docente para o trabalho nesse campo e dentre as três regionais que destoaram estão Ubá, Araçuaí e Unaí, com 40%, 43% e 50% respectivamente. É de grande importância que a Secretaria de Educação, juntamente com as SREs e as escolas, avaliem a situação das instituições e dos docentes de acordo com as demandas apresentadas, considerando sempre a regionalidade, os recursos a serem oferecidos e os diagnósticos mais frequentes dos alunos incluídos nas classes comuns de ensino.

O PDI é um recurso que se relaciona com adaptações, flexibilizações, adequações e diferenciações curriculares, tendo em vista que o instrumento pode fazer emergir necessidades de ajustes no currículo escolar comum. Esses ajustes carecem 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.

A quase totalidade dos participantes, 97%, concordaram que o processo de construção da ferramenta deve envolver todos os profissionais que participam da escolarização do estudante. Em contrapartida, 34% afirmaram que, apesar dessa colaboração ser necessária, a articulação entre os profissionais da escola durante essa tarefa não ocorre de forma satisfatória.

A atuação colaborativa nas escolas mineiras carece de organização nas estruturas de ensino para que os profissionais consigam espaço e tempo para trocas. Essa necessidade surge diante da relação com todos os docentes, mas principalmente com o professor regente, conforme apontado pelo grupo focal. Percebe-se que é necessário a busca por alternativas para estabelecer uma articulação mais eficiente com esse ator. Além disso, nesse contexto de atuação

conjunta, deu-se ênfase na parceria com os familiares que deve ser fortalecida, uma vez que os dados obtidos tanto no questionário quanto no grupo focal indicaram uma estreita relação.

Os dados também apontaram sobre o relacionamento estreitado com o especialista, sugerindo que o papel e as intervenções desse profissional precisam ser reconsiderados. No questionário quase não houve variação sobre a participação dos especialistas durante o preenchimento do PDI, sugerindo que muitos participam, além de haver a indicação que eles têm uma participação importante na verificação sobre a utilização da ferramenta. Porém, 61% dos participantes acreditam que a orientação e o suporte escolar oferecidos pelos profissionais frente ao documento tem sido insuficiente para suprir as demandas apresentadas. 52% dos próprios especialistas também assinalaram no questionário que não consideram as orientações deles mesmos como suficientes. Esses dados conferem com as informações obtidas no grupo focal, indicando que a intervenção dos especialistas deve ser reestruturada. Um olhar para essa função pode ser o oferecimento de capacitações para atuar com essa tarefa, tendo em vista que ele é o responsável pela mediação e condução do preenchimento do PDI.

Em trechos dos discursos coletivos há a sinalização de que ocorre dificuldades quanto à inclusão do aluno devido à falta de informações da avaliação diagnóstica inicial prevista no PDI. Os dados não informados sobre o aluno em um momento inicial têm sido descobertos de forma diária, o que de certa forma provoca um atraso nos planejamentos e a não identificação dos recursos e apoios necessários. Além disso, houve uma indicação de que ocorre um preenchimento de informações equivocadas ou irreais sobre as capacidades e dificuldades do aluno, o que pode levar a definição de estratégias de ensino e aprendizagem inapropriadas. Essa situação precisa ser esclarecida com os docentes para que haja o preenchimento adequado dos dados solicitados.

O grupo também apontou para a falta de espaço no documento para constar informações consideradas importantes. Diante da demanda é necessário verificar um espaço para inserção dessas informações e alinhar com os profissionais qual conteúdo é realmente necessário e como ele pode ser registrado.

Em geral, os itens identificados como mais problemáticos durante o preenchimento do PDI se relacionam com:

- A proposta curricular conforme o Projeto Político Pedagógico, item III, com 49% sugerindo dificuldades;
- A avaliação diagnóstica inicial e avaliação pedagógica inicial, item IV, com mais de 40% indicando dificuldades;



- O planejamento pedagógico, item VII, em que 36% dos respondentes assinalaram que há dificuldades;
- A avaliação e correção de rumos, item VIII, sendo identificado que 49% dos docentes fazem uma avaliação anual, semestral ou nunca e 37% alegaram que possuem dificuldades.

Diante da capacitação para utilização do PDI destacamos aquelas SREs que apresentaram um número maior de não recebimento, dentre elas: Campo Belo, Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Manhuaçu, Muriaé, Ouro Preto, Paracatu, Ubá e Uberaba. Esses dados são de grande importância para o desenvolvimento de formações dos profissionais para a utilização do documento, tendo em vista as dificuldades identificadas durante seu preenchimento.

De forma mais ampla e significativa, a maioria dos professores consideraram que o instrumento é excelente e facilita o processo de inclusão do aluno, mas houve o indicativo de que ele precisa ser aprimorado, é demorado de se preencher e, muitas vezes, eles não têm disponibilidade de tempo para um trabalho em equipe. Outros docentes assinalaram que não conseguem entender as orientações de preenchimento, apresentando dificuldades em assimilar os itens cobrados com a realidade do aluno.

Bem como as informações obtidas no questionário, chegou-se à conclusão no grupo focal que o PDI é um instrumento que auxilia a inclusão, proporcionando um direcionamento das práticas escolares. Porém, o instrumento precisa ser aprimorado, devendo ser flexibilizado. Houve um questionamento sobre a possibilidade de desenvolver um modelo universal, uma vez que o estudante pode transitar em todas as redes escolares, estaduais, municipais, públicas ou privadas. Essa padronização no tipo de documento utilizado é extremamente válida e possibilita o recebimento do aluno nas instituições de forma otimizada, uma vez que já se tem um registro com as informações que darão um norte para a inclusão. Na rede estadual de educação de Minas é definida a obrigatoriedade na utilização do instrumento, porém o aluno pode transitar de um sistema a outro, o que reforça a necessidade de uma regulamentação no Brasil sobre essa questão.

Os apontamentos, tanto do questionário quanto do grupo focal, relacionaram-se com a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI, o melhor preparo do especialista para estimular o preenchimento e prestar assistência no contexto escolar diante da ferramenta, o aprimoramento do documento nos pontos considerados confusos, complexos ou mal interpretados pelos professores e o estímulo para um trabalho colaborativo na execução da tarefa.

Conclui-se confirmando a hipótese da pesquisa de que, apesar de existir uma orientação estadual que determina a obrigatoriedade na utilização do PDI e sobre como elaborar o documento para os alunos, os docentes não o fazem, ou, se utilizam o instrumento, encontram uma série de dificuldades e empecilhos.

Ao utilizar o PDI poderão ser traçadas melhores estratégias de intervenção, tendo em vista que no documento estarão dispostas todas as informações sobre o desenvolvimento do estudante e quais as potencialidades e dificuldades apresentadas. A nossa preocupação está direcionada para quando ocorrer a solicitação de matrícula de um estudante PAEE e o aluno se deparar com o despreparo no ambiente de ensino para incluí-lo de forma eficiente, tendo em vista a existência de profissionais descapacitados, que desconhecem ou têm dificuldades em utilizar um dos principais instrumentos de inclusão.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir com a reflexão sobre a realidade na utilização do PDI nas instituições escolares da rede estadual de Minas Gerais e que os dados forneçam subsídios para adequações nas práticas atuais dos docentes. Sabemos que o sistema de educação tem passado por muitas transformações, sofrendo com baixos investimentos financeiros do estado e com a falta de recursos humanos e materiais. Mas acreditamos que, dentro de cada realidade, esta dissertação sustente o desenvolvimento de novas ações para o melhor atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial, aprimoramento e auxílio aos docentes nos contextos escolares.

Em tempo, é preciso reconhecer que novas estratégias para tentar aprimorar o documento foram elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de MG. Em janeiro de 2020 foi publicada a resolução n. 4.256, instituindo novas diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Notou-se que muitas mudanças foram propostas no novo modelo anexado na resolução e que os apontamentos desta pesquisa poderão contribuir com sua implementação e possíveis ajustes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **A pedagogia das diferenças**. In: ANDRÉ, M. (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999, p. 11-26.
- ARTIOLI, Ana Lucia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2006, p. 103-121.
- AVILA, Leila Lopes. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015. 203 p.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Edições UFMG, 2003.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 9 ed. Editora: UFSC. 2015.
- BERCHERIE, Paul. **A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico**. In: CIRINO, O. Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 127-144.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, 2015, p. 345-362.
- \_\_\_\_\_ & CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2018, vol. 24, p. 69-84.
- BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado**: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. DAMASCENO, A. (Org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.
- BROGNA, Patrícia. **Visiones y revisiones de la discapacidad**. Tradução de VENTURA, M. S. México: FCE, 2009.
- BRUNO, Maria Moraes Garcia. **A inclusão educacional de pessoas com deficiência**: limites e desafios para a cultura escolar. In: KONKIEWITZ, E. C. (Org.). Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e Adolescência. 1ed. Dourados, MS: UFGD, 2013, v. 1, p. 293-308. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=3055>>. Acesso em: 20 out. 2019.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jan 2020.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. 173 p.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Márcia Denise. **Experiências com a pesquisa-ação para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) focando a escolarização de alunos com deficiência intelectual.** In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula. Vol. 3, 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial:** Em busca de um espaço na história da educação brasileira. UNESP/Bauru. 1995.

CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da. Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Perspectiva em Dialogo: Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 25, 2012.

COELHO, Cristina Lúcia Maia. Cenas da inclusão: modelos e intervenções em experiências portuguesa e brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 125-149, 2013.

CONFEDERAÇÃO DAS SANTAS CASAS DE MISERICÓRDIA, HOSPITAIS E ENTIDADES FILANTRÓPICAS (CMB). **Site Confederação das Santas Casas de Misericórdia, Hospitais e Entidades Filantrópicas.** S.d. Disponível em: <<http://www.cmb.org.br/cmb/index.php/institucional/quem-somos/historico>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

COSTA, Daniel Silva. **Plano Educacional Individualizado:** implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. p. 103. 2016.

DINIZ, Débora. **O que é a deficiência.** São Paulo: Brasiliense: 2007.

DSM-4. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-4. 2000. Disponível em: <[https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub\\_index.htm](https://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub_index.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2020.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando no silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. 1.ed. São Paulo: Giz, 2008.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011. 126 p.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela, MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa Survey. **Revista de administração**, São Paulo: 2000. v. 35, n. 3, p. 105-112.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Ed. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular.** 2003. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1587927/1.1.-adapta%C3%A7%C3%A3o-curricular>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

\_\_\_\_\_ & FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005, MEC/ SEESP.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Marcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas**, Brasília, DF. V.18, n.35, p. 193-208, 2012a.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

\_\_\_\_\_ & VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

\_\_\_\_\_ & PLETSCHE, Márcia Denise. **Plano Educacional Individualizado: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.** In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

\_\_\_\_\_ & BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2 ed., Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In: Ministério da Educação. Salto para o futuro Educação especial: tendências atuais. Brasília, 1999.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** S.d. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php#autor](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor)>. Acesso em: 20 out. 19.

HEREDERO, Eladian Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados atualizados em 2017.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. (2010). **Censo 2010. Resultados.** Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da educação básica, 2008-2017.** Brasília: Inep, 2008-2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. (2018a). **Sinopses Estatísticas da educação básica, 2018.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. (2018b). **Censo da Educação Básica 2018.** Microdados. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. (2018c). **Censo Escolar da Educação Básica 2018.** Caderno de instruções. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. (2019). **Resultados e resumos 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

JANUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte,** Campinas, v.25, n.3, p. 9-25. 2004a.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores associados, 2004b.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_dominio\\_em\\_expansao](https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao)>. Acesso em 18 nov. 2019.

KEMPINSKI, Igor Vinícius. TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Plano Educacional Individualizado: uma Proposta de Intervenção. Universidade Estadual do Centro Oeste. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 23-32, 2015.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 224 p.

LEMES, Marília Junqueira. **A evolução da educação especial em Minas Gerais: análise do plano decenal de educação 2011-2016**. Monografia apresentada no Curso de Administração Pública promovido pela Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro. 2016. 119 p.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo**. p. 109 - p. 162. In: BUENO, J. C. S LUNARDI-MENDES, G. M. SANTOS, R. (Orgs.). A deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. 2008.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira; SILVA, Suzanli Estef. **Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-48.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida; CORRÊA, Roberta Pires; CAMPOS, Érica Costa Vilese Zichtl. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação, artes e inclusão**. Vol. 14, n 4, 2018.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 48.

\_\_\_\_\_ & MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. **Plano educacional individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial**. In: PLETSCHE, M. D. e GLAT, R. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. EdUERJ, 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 205, 2018, mensal, ano XVIII. Dossiê: Educação Inclusiva. p. 12-22.

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete currículo escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/curriculo-escolar/>>. Acesso em: 12 de out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Benjamin Constant. **Conceituando a surdocegueira**. Última atualização em agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/paas/308-conceituando-a-surdocegueira>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MIRANDA, Débora Fernandes de. Perfil dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. @**quivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.5, n. 11, 2017.

MUNSTER, Mey de Abreu Van; LIEBERMAN, Lauren; SAMALOT-RIVERA, Amaury; HOUSTON-WILSON, Cathy. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2 ed., Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**, v.1, n.1, 1999.

\_\_\_\_\_. Caminhando com DIBS: uma trajetória em construção de conceitos em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, 2010, p. 331-342.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Organização Pan- Americana de Saúde (OPAS). OPAS Brasil. **Folha informativa- Transtornos mentais**. Atualizada em abril de 2018. Disponível em: <[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839)>. Acesso em: 06 jan. 2020.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. **Revista Intermeio**. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, p. 178-187.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. p. 170, 2014.

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**, Ituiutaba, v. 18, n. 2, 2019, p. 200-220.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto. **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência**. In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.



PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. **Análise psicológica**, 11, 1978, p. 133-155.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIRES, Yasmin Ramos; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão escolar**: diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo? In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, Apr. 2004.

\_\_\_\_\_. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R; Pletsch, M. D. (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296 p.

\_\_\_\_\_ & SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, Rio de Janeiro, 2017.

PONCIANO, Luhany Erleide. **O PDI na escola de educação básica**: avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica para uma escola mais inclusiva. Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas-ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal. 2019.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v4, n1, p.33-44, 2017, Edição Especial.

ROLDÃO, M. C. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SILVA, Carla de Carvalho Macedo. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual**: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas

coletivamente pelos professores. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. p. 88. 2017.

SIQUEIRA, Carla Fernanda de Oliveira; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; VIANNA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Estef da; REDIG, Annie Gomes; **Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial. Londrina, 14 a 17 de novembro de 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. p. 125. 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. p. 245. 2014.

\_\_\_\_\_ & MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o Planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23. 2018.

VALLE, Jan; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Traduzido por Enicéia Mendes. AMGH, 1 ed. 2014. 240 p.

VIANNA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Etef; SIQUEIRA; Carla Fernanda Oliveira. **Plano Educacional Individualizado- que ferramenta é esta?** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 2824-2835.

ZABALZA, Miguel Angel. **Planificação e desenvolvimento curricular**. Porto: ASA, 1992.

ZIMMERMANN, Narjara; KITTEL Rosângela. **Desenho universal aplicado à aprendizagem**: contribuições para o exercício da docência inclusiva. In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. (1942). Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2019.

\_\_\_\_\_. (1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 4.024 de 1961. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 set. 2019.

\_\_\_\_\_. (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 5.692 de 1971. Brasília: Senado Federal. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 15 set. 2019.

\_\_\_\_\_. (1973). **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências.

\_\_\_\_\_. (1988). **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. (1989). **Lei que dispõe sobre a integração de pessoas com deficiência**. Lei Federal nº 7.853 de 1971. Brasília: Senado Federal. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Federal nº 9.394 de 1996. Brasília: Senado Federal. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. (1998). Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1998.

\_\_\_\_\_. (2000). Ministério da educação. **Projeto Escola Viva. Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola**. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000, 96 p.

\_\_\_\_\_. (2001a). **Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

\_\_\_\_\_. (2001b). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Saberes e práticas da inclusão). Coordenação geral: SEESP/MEC; Org. ARANHA, M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p.

\_\_\_\_\_. (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

\_\_\_\_\_. (2008a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008.

\_\_\_\_\_. (2008b). **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. (2009). Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica. MEC: 2009. 3 p.

\_\_\_\_\_. (2011). **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. (2014). Ministério da Educação. **Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. (2015). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Federal nº 13.146 de 2015. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 04 out. 2018.

MINAS GERAIS. (1990). **Lei nº 10.254 de 20/07/1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. (2003a). **Resolução CEE Nº 451**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, 2003.

\_\_\_\_\_. (2003b). **Parecer CEE Nº 424**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2003.

\_\_\_\_\_. (2005). Secretaria de Estado de Educação. **Orientação SD 01**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. 2005.

\_\_\_\_\_. (2006). Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. (2013a). **Parecer CEE nº 895, Processo nº 40.926**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2013.

\_\_\_\_\_. (2013b). **Resolução CEE Nº 460**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências, 2013.

\_\_\_\_\_. (2014). SEE/SDEB. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3, 2014.

\_\_\_\_\_. (2016a). Secretaria de Estado de Educação. **Conselho Estadual de Educação**. Atualizado em agosto de 2016. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/13-conselho-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. (2016b). Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação**. A educação especial na perspectiva inclusiva. 2016.

\_\_\_\_\_. (2018a). Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. **PDI- Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**. Minas Gerais, 2018.

\_\_\_\_\_. (2018b). Governo do Estado de Minas Gerais. Lei 23.197 de 26/12/2018. **Institui o Plano Estadual de Educação – PEE** – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23197&comp=&ano=2018>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. (2018c). Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Informações Educacionais. **Cadastro escolar de 2018**.

\_\_\_\_\_. (2019a). **Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. (2019b). **Resolução SEE Nº 4230, de 13 de novembro de 2019**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

PROJETO DE LEI (PL) 7798/2014. Autora Mara Gabrielli – PSDB/SP. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Situação: Arquivado nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados em 31/01/2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos**. 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

## APÊNDICE A - Questionário

### Pesquisa acerca do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de coletar informações dos(as) professores(as) do ensino comum, atuantes nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, sobre a utilização e possíveis dificuldades encontradas durante o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.

#### Seção 2 de 9

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a responder um questionário autoaplicável referente a pesquisa intitulada “Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e educação inclusiva: um estudo na rede estadual de educação de Minas Gerais”. O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir de uma amostra, como professores das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais utilizam o PDI no processo de acompanhamento de alunos da educação especial inclusiva. Sua participação é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O questionário não carece da sua identificação, portanto, sua resposta será computada de maneira sigilosa. Os resultados serão divulgados exclusivamente para fins científicos e os dados da pesquisa serão armazenados em local seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12. Visando minimizar os impactos sofridos pelos(a) colaboradores(as) frente as reflexões, recordações e expectativas provocadas pela pesquisa, pretendeu-se elaborar perguntas bem estruturadas, bem como fornecer o maior número de informações, almejando diminuir, de antemão, os possíveis riscos desta pesquisa. Além disso, pode existir um desconforto ou cansaço ao preencher o questionário, portanto foi estimado o tempo de 15 a 20 minutos para conclusão. Para qualquer outra informação ou assistência você poderá entrar em contato com a pesquisadora Bruna Cristina da Silva Hudson através do email: brunacris.huds93@gmail.com que está sendo orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Araújo Pereira Borges. No caso de dúvidas éticas, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar- sala 2005, Campus Pampulha em Belo Horizonte, telefone (31)34094592.

A análise dos questionários permitirá compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no preenchimento do PDI, e, assim, propor modificações no instrumento. Dessa forma, você poderá contribuir para a melhoria do PDI e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Contamos com sua colaboração e esperamos que você responda as questões de acordo com sua realidade e com sua prática. Desde já, agradecemos a sua participação.

Você concorda em participar desta pesquisa? \*

SIM	<b>CONTINUARÁ NA PRÓXIMA SEÇÃO</b>
NÃO	<b>ENVIA FORMULARIO</b>

#### Seção 3 de 9

### Informações gerais sobre sua vida profissional e atuação com o aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)

#### QUESTÃO 1- Ano de nascimento \* LISTA SUSPensa

1940
1941
1942
1943
1944
1945

1946
1947
1948
1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983

1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005

**QUESTÃO 2- A qual Superintendência Regional de Ensino (SRE) você pertence? (Selecione a opção que você considera a principal caso haja mais de uma) \* LISTA SUSPensa**

SRE ALMENARA
SRE ARAÇUAÍ
SRE BARBACEN
SRE CAMPO BEL
SRE CARANGOL
SRE CARATINGA
SRE CAXAMBU
SRE CONSELHEI
SRE CORONEL F.
SRE CURVELO
SRE DIAMANTINA
SRE DIVINÓPOLIS
SRE GOVERNAD
SRE GUANHÃES



SRE ITAJUBÁ
SRE ITUIUTABA
SRE JANAÚBA
SRE JANUÁRIA
SRE JUIZ DE FOZ
SRE LEOPOLDINA
SRE MANHUAÇU
SRE METROPOLITANA
SRE METROPOLITANA
SRE METROPOLITANA
SRE MONTE CARLOS
SRE MONTES CLAROS
SRE MURIAÉ
SRE NOVA ERA
SRE OURO PRETO
SRE PARÁ DE MINAS
SRE PARACATU
SRE PASSOS
SRE PATOS DE MINAS
SRE PATROCÍNIO
SRE PIRAPORA
SRE POÇOS DE CALDAS
SRE PONTE NOVA
SRE POUSO ALEGRE
SRE SÃO JOÃO DEL REI
SRE SÃO SEBASTIÃO
SRE SETE LAGOAS
SRE TEÓFILO OTTONI
SRE UBÁ
SRE UBERABA
SRE UBERLÂNDIA
SRE UNAÍ
SRE VARGINHA

**QUESTÃO 3- Qual a sua função na escola em que você trabalha? (Selecionar a que você considera principal, caso haja mais de uma)**

- PROFESSOR(A) REGENTE
- PROFESSOR(A) DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
- PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
- ESPECIALISTA/SUPERVISOR(A)/ORIENTADOR(A)
- DIRETOR(A)
- Outros...

**QUESTÃO 4- Em quantos turnos você trabalha na rede estadual de educação? \***

- MEIO TURNO
- UM TURNO
- DOIS TURNOS
- TRÊS TURNOS OU MAIS

**QUESTÃO 5- Qual a localização da(s) escola(s) que você trabalha? \***

URBANA
RURAL
URBANA E RURA

**QUESTÃO 6- Qual a formação que te levou a trabalhar, através de contrato ou concurso, na rede estadual de educação? \***

- CURSO TÉCNICO
- MAGISTÉRIO
- LICENCIATURA OU CURSO SUPERIOR EM ANDAMENTO
- CURSO SUPERIOR CONCLUÍDO
- LICENCIATURA CURTA CONCLUÍDA
- LICENCIATURA PLENA CONCLUÍDA
- PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA
- PÓS-GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO

**QUESTÃO 7- Há quanto tempo você concluiu seu curso? \***

- AINDA NÃO CONCLUI
- HÁ MENOS DE 1 ANO
- ENTRE 1 E 10 ANOS
- ENTRE 11 E 20 ANOS
- 21 ANOS OU MAIS

**QUESTÃO 8- Você está fazendo ou já fez algum curso de formação para atuar com o aluno Público-Alvo da Educação Especial? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- NÃO FAÇO E/OU NÃO TENHO FORMAÇÃO
- SIM, EM CURSOS PROMOVIDOS PELA ESCOLA OU PELO GOVERNO
- SIM, EM CURSOS DIVERSOS
- SIM, NO MAGISTÉRIO
- SIM, NA GRADUAÇÃO
- SIM, NA LICENCIATURA (CURTA OU PLENA)
- SIM, NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU)
- SIM, NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU (MESTRADO OU DOUTORADO)

**QUESTÃO 9- Você trabalha ou já trabalhou com o aluno Público-Alvo da Educação Especial na rede estadual de educação? \***

- SIM, TRABALHO OU JÁ TRABALHEI **CONTINUARÁ NA PRÓXIMA SEÇÃO**
- NUNCA TRABALHEI, MAS CONHEÇO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) **CONTINUARÁ NA SEÇÃO 5**
- NUNCA TRABALHEI E NÃO CONHEÇO O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) **ENVIA FORMULARIO**

Seção 4 de 9

**Informações gerais sobre sua vida profissional e atuação com o aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)**

**QUESTÃO 10- Para quantos alunos PAEE você já lecionou ou leciona rede estadual? \***

- ENTRE 1 E 5 ALUNOS
- ENTRE 6 E 10 ALUNOS
- ENTRE 11 E 15 ALUNOS
- 16 OU MAIS

**QUESTÃO 11- Quais/qual o diagnóstico do aluno que você trabalha ou já trabalhou na rede estadual de educação? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- DEFICIÊNCIA FÍSICA
- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
- TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA
- BAIXA VISÃO
- AUTISMO
- DEFICIÊNCIA AUDITIVA
- SURDEZ
- SÍNDROME DE ASPERGER
- SUPERDOTAÇÃO
- CEGUEIRA
- SÍNDROME DE RETT
- SURDO CEGUEIRA

***CONTINUARÁ NA PRÓXIMA SEÇÃO***

Seção 5 de 9

#### Informações acerca da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

**QUESTÃO 12- Você tem/teve acesso ao modelo de PDI disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação?\***

SIM
NÃO

**QUESTÃO 13- Você já teve acesso à explicação sobre o PDI elaborado pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2018?\***

SIM
NÃO

**QUESTÃO 14- Você já participou de alguma capacitação para trabalhar com o PDI? \***

SIM
NÃO

**QUESTÃO 15- Você utiliza ou já utilizou o PDI para o aluno Público-Alvo da Educação Especial na rede estadual de educação? \***

- SIM, UTILIZO/UTILIZEI ***CONTINUARÁ NA PRÓXIMA SEÇÃO***
- NÃO UTILIZO/NUNCA UTILIZEI ***CONTINUARÁ NA SEÇÃO 7***

**QUESTÃO 16- Quem preenche o PDI do aluno na sua escola? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
- A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
- O SUPERVISOR/ORIENTADOR
- O DIRETOR
- O PROFESSOR REGENTE
- O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
- O PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
- OS FAMILIARES DO ALUNO
- OUTROS PROFISSIONAIS QUE ACOMPANHAM O ALUNO
- NINGUEM PREENCHE
- PREFIRO NÃO RESPONDER
- NÃO SEI O QUE DIZER
- Outros

**QUESTÃO 17- Na sua opinião, quem deveria preencher o PDI? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
- A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO

- O SUPERVISOR/ORIENTADOR
- O DIRETOR
- O PROFESSOR REGENTE
- O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
- O PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
- OS FAMILIARES DO ALUNO
- OUTROS PROFISSIONAIS QUE ACOMPANHAM O ALUNO
- NINGUEM DEVERIA PREENCHER
- PREFIRO NÃO RESPONDER
- NÃO SEI O QUE DIZER

**QUESTÃO 18- Existe algum responsável que verifica a utilização e o preenchimento do PDI na sua escola? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- A SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
- A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
- O SUPERVISOR/ORIENTADOR
- O DIRETOR
- O OUTRO PROFESSOR REGENTE
- O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
- O PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
- OS FAMILIARES DO ALUNO
- OUTROS PROFISSIONAIS QUE ACOMPANHAM O ALUNO
- NINGUEM VERIFICA
- PREFIRO NÃO RESPONDER
- NÃO SEI O QUE DIZER

Seção 6 de 9

#### Informações acerca da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

**QUESTÃO 19- Qual modelo de PDI você utiliza/utilizou? \***

- MODELO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
- MODELO DISPONIBILIZADO PELA ESCOLA
- MODELO ELABORADO PELOS PROFISSIONAIS QUE ACOMPANHAM O ALUNO
- MODELO QUE ELABOREI
- MODELOS DIVERSOS
- PREFIRO NÃO RESPONDER
- Outros...

**QUESTÃO 20- Qual a sua opinião sobre o PDI? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- É DEMORADO DE SE PREENCHER
- NÃO CONSIGO ENTENDER AS ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO
- NÃO ME AUXILIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
- NÃO CONSIGO ASSIMILAR OS ITENS COBRADOS COM A REALIDADE DO ALUNO
- NÃO TENHO DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO PARA PREENCHER
- NÃO TENHO DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO PARA PREENCHER EM EQUIPE
- CONSIDERO UM EXCELENTE INSTRUMENTO
- FACILITA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO
- É APENAS MAIS UM DOCUMENTO DESNECESSÁRIO
- PRECISA SER APRIMORADO
- DEVERIA SER PREENCHIDO NO COMPUTADOR
- PREFIRO NÃO RESPONDER

**QUESTÃO 21- Com qual frequência ocorre/ocorria a reavaliação ou revisão do PDI? \***

- BIMESTRALMENTE
- TRIMESTRALMENTE
- SEMESTRALMENTE
- ANUALMENTE
- NUNCA
- PREFIRO NÃO RESPONDER

**QUESTÃO 22- Como você avalia a utilidade desse instrumento? Responda, numa escala de 1 a 4, sendo 1 (muito inútil) a 4 (muito útil). \***

- 1  
2  
3  
4

**CONTINUARÁ NA SEÇÃO 8**

Seção 7 de 9

#### Informações acerca da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

**QUESTÃO 23- Porque você não utiliza/utilizava o PDI? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- NUNCA ME APRESENTARAM O DOCUMENTO
- NUNCA BUSQUEI O DOCUMENTO POR FALTA DE TEMPO
- NÃO TENHO INTERESSE NO DOCUMENTO
- TRABALHO/TRABALHEI COM O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MAS NÃO SEI/SABIA DA EXISTÊNCIA DO DOCUMENTO
- NÃO EXISTIA O DOCUMENTO
- JÁ TENTEI UTILIZAR, MAS SEMPRE TIVE MUITA DIFICULDADE
- CONHEÇO O PDI, MAS NUNCA TRABALHEI COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
- PREFIRO NÃO RESPONDER
- Outros...

**QUESTÃO 24- Qual a sua opinião sobre o PDI? (Pode assinalar mais de uma alternativa) \***

- É DEMORADO DE SE PREENCHER
- NÃO CONSIGO ENTENDER AS ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO
- NÃO ME AUXILIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
- NÃO CONSIGO ASSIMILAR OS ITENS COBRADOS COM A REALIDADE DO ALUNO
- NÃO TENHO DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO PARA PREENCHER
- NÃO TENHO DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO PARA PREENCHER EM EQUIPE
- CONSIDERO UM EXCELENTE INSTRUMENTO
- FACILITA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO
- É APENAS MAIS UM DOCUMENTO DESNECESSÁRIO
- PRECISA SER APRIMORADO
- DEVERIA SER PREENCHIDO NO COMPUTADOR
- PREFIRO NÃO RESPONDER

**QUESTÃO 25- Como você avalia a utilidade desse instrumento? Responda, numa escala de 1 a 4, sendo 1 (muito inútil) a 4 (muito útil). \***

- 1  
2  
3  
4

**QUESTÃO 26- Você tem conhecimento sobre os itens apresentados no PDI disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais? \***

SIM

**CONTINUARÁ NA SEÇÃO 8**

NÃO

**ENVIA FORMULÁRIO**

Seção 8 de 9

#### Avaliação dos itens do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

**QUESTÃO 27- Faça uma avaliação sobre a sua dificuldade durante preenchimento dos itens do PDI, conforme especificação abaixo. (Nenhuma Dificuldade, Pouca Dificuldade, Dificuldade Razoável, Muita Dificuldade, Não sei Avaliar)**

1. Informar os dados da escola no PDI (Nome, código, etapas de ensino, endereço e responsáveis pela elaboração do documento).

2. Identificar os dados do estudante (Nome, data de nascimento, idade, responsável legal, deficiência segundo laudo, ano de escolaridade).
3. Elaborar uma proposta curricular para o aluno conforme o Projeto Político Pedagógico- PPP (Consultar o currículo escolar proposto, as matrizes curriculares, os conteúdos previstos e anexar no PDI).
4. Realizar uma avaliação diagnóstica inicial sobre questões pertinentes a vida pregressa do aluno (história de vida do estudante, questões clínicas e diagnósticas, experiências escolares, desenvolvimento e outros aspectos específicos).
5. Fazer uma avaliação pedagógica inicial (avaliar aspectos cognitivos, memória, habilidades visuais, habilidades auditivas, percepção, atenção, raciocínio lógico, pensamento, linguagem, funções executivas, aspectos metacognitivos, desenvolvimento motor e psicomotor, aspectos pessoais/interpessoais/afetivos, comunicação e avaliação das áreas de conhecimento).
6. Fazer uma análise sobre o desenvolvimento atual do estudante focando em conhecimentos existentes e dificuldades identificadas, visando facilitar a construção do PPP.
7. Identificar as necessidades educacionais do aluno e listar o que ele precisa para se desenvolver no ambiente escolar.
8. Realizar um planejamento pedagógico.
9. Avaliar processos e estabelecer novos rumos.

**QUESTÃO 28- Marque nas opções abaixo o seu grau de concordância com as frases que versam sobre o PDI. (Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente, Não soube Responder ).**

1. O preenchimento do PDI deve ser obrigatório.
2. O processo de construção do PDI deve envolver todos os profissionais que participam da escolarização do aluno.
3. O currículo do aluno da inclusão deve ser o mesmo contido na proposta curricular da escola para todos os estudantes em níveis e etapas de ensino correspondentes.
4. A adaptação curricular deve ser muito mais pedagógica do que de conteúdo.
5. A orientação do supervisor/orientador é suficiente para conduzir o preenchimento do PDI.
6. O modelo de PDI disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação é autoexplicativo.
7. Existe uma boa articulação entre os profissionais da escola durante o preenchimento do PDI.
8. O PDI norteia a atuação dos profissionais da escola.
9. O aluno da inclusão deve se adaptar ao currículo proposto pela escola.
10. Atualizações no PDI são desnecessárias.
11. O PDI deveria ser mais objetivo.
12. O PDI deveria ser informatizado.

**QUESTÃO 29- Qual o seu grau de dificuldade sobre os itens do Planejamento trimestral do trabalho do professor regente e do profissional de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas? (Nenhuma Dificuldade, Pouca Dificuldade, Dificuldade Razoável, Muita Dificuldade, Não soube Responder)**

1. Identificar as aprendizagens a serem desenvolvidas.
2. Identificar as potencialidades do aluno.
3. Identificar as dificuldades do aluno.
4. Definir os objetivos.
5. Definir as intervenções para alcançar os objetivos.
6. Realizar as adaptações para alcançar os objetivos.
7. Utilizar e definir os recursos para alcançar os objetivos.

**CONTINUARÁ NA SEÇÃO 9**

Seção 9 de 9

### Participação em grupo focal

**QUESTÃO 30- Se você marcou que pertence à SRE METROPOLITANA A, B OU C, você tem interesse em participar de um grupo focal para conversar sobre o PDI e sua utilização? Se sim, responda as perguntas abaixo. Se não, clique em enviar o formulário.**

- NOME
- EMAIL
- TELEFONE

Sua resposta foi registrada. Obrigada pela contribuição.

## APÊNDICE B - Roteiro para grupo focal

### Roteiro de perguntas disparadoras para o grupo focal

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVOS
1- Percurso na Educação Especial Inclusiva.	- Qual a trajetória de vocês em relação a vida pessoal e profissional com as pessoas PAEE?	- Tornar o ambiente mais agradável permitindo aos participantes falarem sobre seus percursos.
2- Processos formativos para utilização do PDI.	- O que você considera sobre sua formação para atuação com o PAEE? - Você se sente preparado? - Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? - Que demanda você teria de formação?	- Identificar as dificuldades e as percepções sobre a formação.
3- Trabalho em equipe durante o preenchimento do PDI.	- Os profissionais envolvidos (SEE, SER, escola, diretor, outros profissionais) oferecem algum suporte para sua atuação? - Como a solicitação chega até você? - Quando é iniciado o preenchimento do PDI? - Vocês consideram que existe um trabalho conjunto na sua escola? - Quais profissionais são mais atuantes? - É desenvolvido algum projeto? - Como é a comunicação entre os profissionais? - E a família? - E outros profissionais fora da escola? - Existe divisão de tarefas? - Existe algum local específico?	- Compreender o relacionamento entre os envolvidos no processo e as dificuldades pessoais.
4- A utilização do instrumento.	- Como vocês avaliam a utilização do instrumento? - Qual a principal dificuldade? - Quando você utiliza? - Quando você preenche? - Você recebeu orientação sobre como preencher? - O modelo é acessível? - O que você mudaria no modelo? - O que você acha de um modelo informatizado?	- Identificar como se dá a utilização do documento.
5- Item I (dados da escola).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
6- Item II (dados do estudante).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
7- Item III (proposta curricular conforme PPP).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.

	- Existe alguma dificuldade?	
8- Item IV (avaliação diagnóstica inicial sobre questões pertinentes a vida pregressa do aluno).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
9- Item IV (avaliação pedagógica inicial).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
10- Item V (análise sobre o desenvolvimento atual do estudante focando em conhecimentos existentes e dificuldades identificadas).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
11- Item VI (fazer uma relação das necessidades educacionais apresentadas).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
12- Item VII (realizar um planejamento pedagógico).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
13- Item VII (Avaliar processos e estabelecer novos rumos).	- Os dados realmente são preenchidos? - O que você mudaria? - Existe alguma dificuldade?	- Identificar o preenchimento e as dificuldades no item.
14- Sugestões e outros assuntos que o grupo queira discutir ou acrescentar.	- Outras perguntas serão formuladas conforme os dados obtidos nos questionários.	



## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para questionário

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a responder um questionário autoaplicável referente a pesquisa intitulada “Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e educação inclusiva: um estudo na rede estadual de educação de Minas Gerais”. O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir de uma amostra, como professores das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais utilizam o PDI no processo de acompanhamento de alunos da educação especial inclusiva. Sua participação é voluntária, você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O questionário não carece da sua identificação, portanto, sua resposta será computada de maneira sigilosa. Os resultados serão divulgados exclusivamente para fins científicos e os dados da pesquisa serão armazenados em local seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12. Visando minimizar os impactos sofridos pelos(a) colaboradores(as) frente as reflexões, recordações e expectativas provocadas pela pesquisa, pretendeu-se elaborar perguntas bem estruturadas, bem como fornecer o maior número de informações, almejando diminuir, de antemão, os possíveis riscos desta pesquisa. Além disso, pode existir um desconforto ou cansaço ao preencher o questionário, portanto foi estimado o tempo de 15 a 20 minutos para conclusão. Para qualquer outra informação ou assistência você poderá entrar em contato com a pesquisadora Bruna Cristina da Silva Hudson através do email: [brunacris.huds93@gmail.com](mailto:brunacris.huds93@gmail.com) que está sendo orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Araújo Pereira Borges. No caso de dúvidas éticas, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar- sala 2005, Campus Pampulha em Belo Horizonte, telefone (31)34094592.

A análise dos questionários permitirá compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no preenchimento do PDI, e, assim, propor modificações no instrumento. Dessa forma, você poderá contribuir para a melhoria do PDI e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Contamos com sua colaboração e esperamos que você responda as questões de acordo com sua realidade e com sua prática. Desde já, agradecemos a sua participação.

Você concorda em participar desta pesquisa?

- SIM**
- NÃO**

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para grupo focal

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da Pesquisa:** “Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e educação inclusiva: um estudo na rede estadual de educação de Minas Gerais”

**Nome da orientadora:** Profª Drª Adriana Araújo Pereira Borges

**Nome da orientanda:** Bruna Cristina da Silva Hudson.

**Número do CAEE:** 02342818.5.0000.5149

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) desta pesquisa de mestrado. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para as pesquisadoras. Todas as páginas serão rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, além de ambas as assinaturas, na última página. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**1. Justificativa e objetivos:** A pesquisa tem como finalidade coletar informações das(os) professoras(es) do ensino comum, atuantes nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, sobre a utilização e possíveis dificuldades encontradas durante o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, nesta etapa da pesquisa, será realizado um grupo focal, afim de possibilitar um espaço de diálogo sobre a temática estudada, possibilitando um espaço para troca de saberes, relatos de experiências, exposição de percepções, entre outros. A análise dos dados será feita com base na metodologia de pesquisa qualitativa, a partir da análise do conteúdo.

**2. Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em **participar de um grupo focal** sob coordenação das pesquisadoras que será constituído por 09 professores voluntários pertencentes às Superintendências Metropolitana A, B ou C (região metropolitana de Belo Horizonte). O grupo focal será conduzido a partir de um roteiro, ocorrerá em um único encontro e no prédio da Faculdade de Educação/FAE da UFMG, sala 1106, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha em Belo Horizonte. O local é confortável e acolhedor e será levado em consideração um ambiente isento de distorções, com entrada controlada, para possibilitar maior aproveitamento na obtenção de todas as informações. Ressalta-se que as(os) participantes serão contatadas(os) para maiores informações sobre condições de deslocamentos. A duração do grupo está prevista para no mínimo 90 minutos a no máximo três horas e o diálogo será gravado para ser transformado em texto, o que possibilita uma maior dedicação de todos no processo grupal. **Você autoriza a gravação em áudio dessa pesquisa**, bem como a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos? SIM \_\_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_\_

**3. Riscos e desconforto:** Os procedimentos usados nesta pesquisa não oferecem riscos à dignidade dos participantes. Pode ser que haja possíveis constrangimentos, retornos emocionais, dificuldades na fala, entre outros, sendo que será fornecido suporte por parte das pesquisadoras aos participantes em quaisquer circunstâncias.

**4. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga benefícios que contribuam para atuação dos profissionais no setor educacional e para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das posturas adotadas diante da educação inclusiva, além de permitir compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no preenchimento do PDI, e, assim, propor modificações no instrumento. Dessa forma, você poderá contribuir para a melhoria do PDI e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação mais inclusiva. Além disso, um conhecimento será construído a partir desta pesquisa e poderá reunir contribuições teóricas que apontem novos caminhos.

**5. Formas de Acompanhamento e Assistência:** esclarecemos ainda que se, porventura, houver necessidade de acompanhamento e assistência aos participantes que apresentem algum tipo de dificuldade, estes poderão comunicar as moderadoras do grupo para as devidas orientações e assistências seja psicológica, pedagógica, médica ou outra.

**6. Sigilo e Privacidade:** Será garantido pelas pesquisadoras o anonimato das(os) participantes para zelar pela sua privacidade. As informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a orientanda e a

orientadora terão conhecimento dos dados, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados exclusivamente com objetivos científicos e em hipótese alguma você será identificado. O material e os dados da pesquisa, contendo gravações, fichas individuais e todos os demais documentos utilizados para a coleta de dados serão armazenados em local seguro, sob responsabilidade das pesquisadoras, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

7. **Ressarcimento e indenização:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, garantindo reparação diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

8. **Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Profª Drª Adriana Araújo Pereira Borges, endereço profissional: Faculdade de Educação/FAE da UFMG, sala 1519, localizada na Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha em Belo Horizonte, telefone: (31)3409-5344, email: adriana.fha@gmail.com. Mestranda Bruna Cristina da Silva Hudson, telefone: (31) 98591-9455, email: brunacris.huds93@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG** localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar- sala 2005, Campus Pampulha em Belo Horizonte, telefone (31)34094592.

.....  
**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome da(o) participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Contato telefônico \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Responsabilidade das Pesquisadoras:**

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste TCLE, além de ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
 Adriana Araújo Pereira Borges

\_\_\_\_\_  
 Bruna Cristina da Silva Hudson

Data \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_