

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

Andréa Aparecida Silva

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Gestão Pedagógica: da elaboração burocrática à construção colaborativa e efetiva em uma escola de Itabira (MG)

Juiz de Fora
2026

Andréa Aparecida Silva

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Gestão Pedagógica: da elaboração burocrática à construção colaborativa e efetiva em uma escola de Itabira (MG)

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

Orientadora: Prof. Dr. Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora

2026

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

Silva, Andrea Aparecida.

Plano de desenvolvimento individual (PDI) e gestão pedagógica : Da elaboração burocrática à construção colaborativa e efetiva em uma escola de Itabira (MG) / Andrea Aparecida Silva. -- 2026.
183 f. : il.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Inclusão. 2. Educação Especial. 3. Plano de Desenvolvimento Individual. I. Santiago, Mylene Cristina, orient. II. Título.

Andrea Aparecida Silva

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e gestão pedagógica: da elaboração burocrática à construção colaborativa e efetiva em uma Escola Estadual de Itabira (MG)

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

Aprovada em 10 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr.(a) Mylene Cristina Santiago - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Daniela Fantoni de Lima Alexandrino
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Sonia Marta Coelho Pereira
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 16/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Vice-Chefe de Departamento**, em 10/07/2026, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 10/07/2026, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SONIA MARTA COELHO PEREIRA, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3031606** e o código CRC **E18C99CC**.

RESUMO

Esta dissertação aborda o trabalho desenvolvido com alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial, em uma Escola Estadual de Itabira (MG). O objeto de pesquisa foi o documento padrão Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), enquanto ferramenta para promoção da inclusão e garantia de suporte adequado tendo em vista a aprendizagem significativa. A escola está localizada em um bairro periférico que atende 24 alunos da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Observa-se que, no cotidiano escolar, frequentemente o preenchimento do PDI tem sido feito por conveniência burocrática, centrado no cumprimento de exigências administrativas e de normativas, em detrimento de sua função pedagógica. A investigação identificou fatores que dificultam a elaboração e execução do PDI, sendo que ele deve ser elaborado em sistema de colaboração entre professores de apoio, professores regentes e coordenadores pedagógicos. A questão central foi: quais fatores têm dificultado a elaboração e execução colaborativa dos Planos de Desenvolvimento Individual na escola investigada e quais são os impactos dessa lacuna na inclusão e no desenvolvimento dos alunos da Educação Especial? A partir dela foi definido, como objetivo geral: analisar os fatores que dificultam a elaboração e a execução colaborativa dos PDI, compreendendo os impactos dessa fragilidade na inclusão e no desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Por sua vez, os objetivos específicos foram descrever como tem ocorrido a elaboração dos PDI na referida escola estadual entre os anos de 2022 a 2024, identificando os profissionais envolvidos, os registros documentais e os procedimentos adotados; analisar as causas e consequências da ausência de colaboração entre professores regentes, professores de apoio e coordenadores pedagógicos na construção dos PDI, bem como os impactos dessa lacuna no processo de inclusão dos alunos da Educação Especial; e propor estratégias que favoreçam a construção colaborativa, contínua e eficaz dos PDI, visando garantir o direito à educação equitativa e o pleno desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, em conformidade com a legislação vigente. Diante das lacunas na elaboração e execução do PDI para atendimento adequado dos alunos da Educação Especial na referida escola, a pesquisa se justifica e se torna relevante para, além de atender exigências legais, constituir-se como instrumento efetivo de intervenção

pedagógica contribuindo para a inclusão e a aprendizagem. O quadro conceitual utilizado auxilia na compreensão de conceitos fundamentais, como educação especial, inclusão, deficiência, e formação continuada, entre outros. Para atingir os objetivos foi realizada pesquisa documental e aplicação de questionários a profissionais da escola e a pais ou responsáveis. A análise resultante da triangulação de dados, à luz do estudo teórico, viabilizou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas para melhoria da situação-problema.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Plano de Desenvolvimento Individual.

ABSTRACT

This dissertation examines the work developed with students eligible for Special Education services at a state public school in Itabira, Minas Gerais, Brazil. The research focused on the Individual Development Plan (IDP) as a tool for promoting inclusion and ensuring appropriate support aimed at meaningful learning. The school is located in an outlying neighborhood and serves 24 special education students enrolled in the final years of elementary school and in high school. It has been observed that, in everyday school practice, the completion of the IDP is often carried out merely to fulfill bureaucratic requirements, emphasizing compliance with administrative regulations rather than its pedagogical purpose. The study identified factors that hinder both the preparation and implementation of the IDP, which should be developed collaboratively by special education support teachers, classroom teachers, and pedagogical coordinators. The central research question was: What factors have hindered the collaborative preparation and implementation of Individual Development Plans in the school under investigation, and what are the impacts of this gap on the inclusion and development of Special Education students? Based on this question, the general objective was defined as analyzing the factors that hinder the collaborative preparation and implementation of IDPs, as well as understanding the impacts of these weaknesses on the inclusion and development of Special Education students. The specific objectives were to describe how IDPs were prepared at the school between 2022 and 2024, identifying the professionals involved, the documentary records, and the procedures adopted; to analyze the causes and consequences of the lack of collaboration among classroom teachers, special education support teachers, and pedagogical coordinators in the development of IDPs, as well as the impacts of this gap on the inclusion process of Special Education students; and to propose strategies that promote the collaborative, continuous, and effective development of IDPs in order to ensure the right to equitable education and the full development of Special Education students, in accordance with current legislation. Given the shortcomings identified in the preparation and implementation of IDPs for the appropriate support of Special Education students at the school, this research is justified and considered relevant because, beyond meeting legal requirements, it seeks to establish the IDP as an effective pedagogical intervention

tool that contributes to inclusion and learning. The conceptual framework adopted supports the understanding of key concepts such as Special Education, inclusion, disability, and continuing professional development, among others. To achieve the research objectives, documentary research was conducted, and questionnaires were administered to school professionals as well as to parents or legal guardians. The analysis resulting from data triangulation, interpreted in light of the theoretical framework, enabled the development of an Educational Action Plan (EAP) containing proposals to improve the identified problem.

Keywords: Inclusion. Special Education. Individual Development Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Escultura de escritor sentado em banco, com paisagem urbana e área de mineração ao fundo.....	42
Figura 2 -	Taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos em Itabira (MG), em 2022.....	43
Figura 3 -	Evolução do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, entre 2007 e 2023.....	45
Figura 4 -	Evolução do Ideb do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, entre 2017 e 2023.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha do Tempo da Educação Especial no Brasil.....	25
Quadro 2 - Desafios críticos para execução plena do PDI.....	78
Quadro 3 - Potencialidades identificadas.....	78
Quadro 4 - Detalhamento da ação de estudo de caso pedagógico para elaboração do PDI e do PAEE.....	123
Quadro 5 - Detalhamento da ação de reuniões pedagógicas colaborativas para acompanhamento e revisão do PDI.....	126
Quadro 6 - Detalhamento operacional da ação proposta.....	129
Quadro 7 - Detalhamento da ação de fortalecimento da participação das famílias.....	132
Quadro 8 - Detalhamento da ação de monitoramento pedagógico do PDI.....	135
Quadro 9 - Cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de alunos da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães.....	46
Tabela 2 -	Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado de acordo com CID apresentado em laudo médico.....	46
Tabela 3 -	Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado atendidos por modalidade de ensino.....	47
Tabela 4 -	Grupos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	57
Tabela 5 -	Nível de escolarização e pós-graduação dos docentes da escola pesquisada.....	70
Tabela 6 -	Conhecimento dos pais ou responsáveis sobre o Plano de Desenvolvimento Individual.....	75
Tabela 7 -	Participação da família na elaboração e no acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual.....	76
Tabela 8 -	Implementação e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual na percepção das famílias.....	77
Tabela 9 -	Função exercida na escola.....	81
Tabela 10 -	Tempo de atuação na escola.....	82
Tabela 11 -	Frequência de participação na elaboração ou acompanhamento do PDI.....	83
Tabela 12 -	Profissionais envolvidos na elaboração do PDI.....	84
Tabela 13 -	Elaboração coletiva do PDI.....	86
Tabela 14 -	Existência de registros documentais organizados.....	88
Tabela 15 -	Existência de orientações institucionais.....	90
Tabela 16 -	Clareza dos objetivos e estratégias pedagógicas.....	91
Tabela 17 -	Relação entre PDI e planejamento pedagógico da turma.....	92
Tabela 18 -	Existência de momentos institucionais de construção coletiva.....	94
Tabela 19 -	Fatores que dificultam a construção colaborativa do PDI.....	96
Tabela 20 -	Avaliação do nível de colaboração entre profissionais.....	99

Tabela 21 - Impacto da ausência de colaboração na qualidade do PDI.....	100
Tabela 22 - Contribuição do PDI para inclusão escolar.....	102
Tabela 23 - O PDI orienta as práticas pedagógicas?.....	103
Tabela 24 - Avanços no desenvolvimento dos alunos.....	104
Tabela 25 - Impactos da ausência ou execução inadequada do PDI.....	105
Tabela 26 - Preparação para elaborar e executar o PDI.....	107
Tabela 27 - Participação em formação continuada.....	109
Tabela 28 - Condições institucionais para efetivação do PDI.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista da Educação Básica
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Matrícula do Servidor Público
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEUB	Professor no Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RENEEI	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

UFJF

Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PAÍS E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA	20
2.1	EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO	21
2.2	INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	24
2.3	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	32
2.3.1	Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	36
2.3.2	Tecnologia Assistiva (TA).....	39
2.3.3	Plano de Desenvolvimento Individual	40
2.4	A ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA – MG.....	44
3	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA DE PESQUISA	51
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	51
3.2	PESQUISA DE CAMPO	57
3.2.1	Descrição dos Decretos nº 12.686 e nº 12.773, de 2025	60
3.2.2	Descrição da Resolução 4256/2020 da SEE de Minas Gerais.....	63
3.2.3	Descrição do Instrumento PDI.....	65
3.2.4	Análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Itabira - MG	67
3.2.5	Análise dos dados coletados através do questionário destinado aos pais e responsáveis pelos alunos da Educação Especial	74
3.2.5.1	<i>Bloco 1 - O Conhecimento do PDI.....</i>	75
3.2.5.2	<i>Bloco 2 - Participação da Família</i>	76
3.2.5.3	<i>Bloco 3 – Implementação e Acompanhamento</i>	77
3.2.5.4	<i>Bloco 4 – Desafios e Potencialidades.....</i>	78
3.2.6	Análise dos dados coletados através do questionário destinado aos professores regentes, professores de apoio, gestores e especialista. .	80
3.2.6.1	<i>Perfil dos Respondentes.....</i>	81
3.2.6.2	<i>Organização e Procedimentos de Elaboração do PDI.....</i>	84
3.2.6.3	<i>Colaboração entre os profissionais.....</i>	93
3.2.6.4	<i>Impactos do PDI no processo de inclusão.....</i>	100

3.2.6.5	<i>Formação, políticas e legislação.....</i>	105
3.2.6.6	<i>Propostas de melhoria (objetivo propositivo)</i>	109
3.2.6.7	<i>Conclusão da análise de dados.....</i>	113
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI).....	115
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	115
4.2	DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR.....	117
4.3	OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	118
4.3.1	Objetivo Geral	118
4.3.2	Objetivos Específicos	118
4.4	ESTRUTURAÇÃO E DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	118
4.5	AÇÕES PROPOSTAS	119
4.5.1	Instituição do Estudo de Caso como Etapa Inicial do PDI.....	120
4.5.2	Reuniões Pedagógicas Colaborativas	122
4.5.3	Formação Continuada em Serviço	124
4.5.4	Fortalecimento da Participação das Famílias	126
4.5.5	Monitoramento Pedagógico do PDI	128
4.5.6	Cronograma de Implementação	131
4.6	RESULTADOS ESPERADOS.....	135
4.7	MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DO PLANO ...	136
4.8	CONCLUSÃO	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Questionário para Professores, Gestores e Especialistas	148
	APÊNDICE B – Questionário para Pais ou Responsáveis	156
	ANEXO A – Modelo de PDI	

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes da Educação Especial apresenta-se como um grande desafio para o sistema regular de ensino, pois para a efetivação desse processo faz-se necessária a adaptação das práticas pedagógicas, a criação de estratégias que atendam às particularidades e que promovam a garantia do pleno desenvolvimento de cada aluno da Educação Especial. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) configura-se como ferramenta imprescindível para assegurar o direito à aprendizagem e à participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar. Elaborado de forma colaborativa por professores regentes e de apoio, pais ou responsáveis e coordenadores pedagógicos, o PDI direciona o trabalho pedagógico propondo adaptação curricular e recursos adequados às necessidades de cada aluno.

O acolhimento dos alunos que são do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – caracterizado como um conjunto de estratégias, serviços e práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, que têm necessidades educacionais específicas – exige comprometimento e integração, principalmente por parte da família, da equipe pedagógica e da gestão escolar a fim de oferecer condições adequadas para adaptação e aprendizagem.

Todo o processo de vivência social e pedagógica ocorrido anteriormente ao ingresso dos alunos em um nível de ensino subsequente deve ser considerado e analisado por influenciar a adaptação e englobar experiências e interações sociais cruciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Isso pode auxiliar na definição de metodologias e intervenções mais eficazes para sua adaptação.

A escolha deste tema de pesquisa remonta ao meu próprio percurso profissional. As principais influências para a escolha da minha profissão se deram durante os primeiros anos da minha escolarização. Devido à dificuldade de concentração, em paralelo ao ensino regular na instituição escolar, eu participava de aulas particulares para auxílio individualizado. Foi a partir daí que decidi me tornar professora ainda no início da minha adolescência. Almejava fazer a diferença na vida dos alunos que necessitam de apoio individualizado.

Cursei graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e tornei-me funcionária pública efetiva do Estado de Minas Gerais em

Itabira no ano de 2002, exercendo a função de Assistente Técnico da Educação Básica. Em 2009 pedi exoneração do cargo e, em 2013 retornei para a mesma rede de ensino como supervisora pedagógica. Outro marco foi a atuação como vice-diretora do Ensino Fundamental Anos Finais em 2023 e 2024. Além das funções exercidas na Rede Estadual de Ensino, atuo como professora efetiva na Rede Municipal de Educação na mesma cidade como regente de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental desde 2002.

Através do exercício da função de Especialista em Educação Básica, constatei que o número de matrículas dos alunos na Educação Especial entre os anos de 2023 e 2024 aumentou de 9 alunos para 24, distribuídos no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O aumento expressivo de matrículas ocorreu no 6º ano e no 1º ano do Ensino Médio. Com isso, a escola passou a enfrentar dificuldades para atender os alunos da Educação Especial de forma satisfatória, que de acordo com dados da pesquisa, se relacionam diretamente com os relatos da equipe pedagógica e dos professores em desconhecerem as legislações vigentes sobre essa modalidade e apresentarem dificuldades de elaborar e executar o PDI de forma colaborativa.

O professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) e a Sala de Recursos integram o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em cada Superintendência Regional de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais, existe um setor denominado Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) que realiza análise da solicitação de inclusão do aluno com deficiência no AEE.

Para esta análise, o coordenador pedagógico que atua na escola em que o aluno com deficiência foi matriculado, elabora um relatório minucioso das observações realizadas por ele e pelos professores. A direção escolar encaminha para o SAI a solicitação de inclusão do aluno no AEE junto ao relatório elaborado pelo coordenador e do laudo médico contendo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Após realizada a análise dos laudos e relatórios, o SAI envia um retorno para a direção da escola deferindo ou indeferindo a contratação de um professor de ACLTA e para a matrícula em uma Sala de Recursos.

De acordo com a Resolução SEE 4256/2020, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) visa complementar ou suplementar o atendimento educacional ofertado aos estudantes da Educação Especial matriculados em escolas regulares (Minas Gerais, 2020). Ela tem como finalidade oferecer atividades de enriquecimento

curricular, códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva. A frequência deve ocorrer obrigatoriamente no contraturno de sua escolarização. Em seu artigo 2º, a resolução diz que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2020).

A SRE estabelece orientações quanto à elaboração dos relatórios pedagógicos dos alunos e à solicitação de ACLTA. Nos relatórios devem constar as habilidades ou dificuldades de comunicação, cognitivas, de relacionamento interpessoal/afetivo e psicomotora/motora; especificar se existe necessidade de suporte de Auxiliar de Serviços Básicos (ASB) para desenvolver as atividades de vida diária – alimentação, higiene pessoal, locomoção, comunicação etc. e indicar em qual escola o aluno deverá frequentar a SRM. Pela escuta dos pais e responsáveis e pelo registro das observações dos professores, os relatórios são produzidos com maior fidedignidade.

Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) constitui um documento indispensável ao planejamento do trabalho pedagógico e ao acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Em Minas Gerais, a Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013, publicada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), consolida as normas que regulamentam a oferta da Educação Especial na Educação Básica no âmbito do Sistema Estadual de Ensino (Minas Gerais, 2013). Em consonância com essa normativa, o art. 13 da Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece o PDI como documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes (Minas Gerais, 2020).

Entretanto, mesmo diante dessa obrigatoriedade e da previsão de uso contínuo do PDI no Estado de Minas Gerais, no período de 2022 a 2024, na referida escola, verificou-se que os PDI foram elaborados apenas pela ACLTA ao final do ano letivo, conforme registros armazenados no *drive* do e-mail institucional. Além disso, constatou-se que os professores regentes não participaram do processo de elaboração desses documentos nos anos analisados.

Essa evidência da situação-problema resultou do levantamento documental, após liberação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF para

realização da pesquisa de campo. De fato, o uso do PDI tem se voltado para atender a uma demanda burocrática e normativa, desviando-se de sua função pedagógica e do acompanhamento contínuo do estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Avançando para os elementos organizadores da pesquisa, a questão norteadora foi: quais fatores têm dificultado a elaboração e execução colaborativa dos Planos de Desenvolvimento Individual na escola investigada e quais são os impactos dessa lacuna na inclusão e no desenvolvimento dos alunos da Educação Especial?

Para respondê-la foram traçados um objetivo geral englobando três específicos. O objetivo geral foi analisar os fatores que dificultam a elaboração e a execução colaborativa dos PDI, compreendendo os impactos dessa fragilidade na inclusão e no desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Os objetivos específicos foram: descrever como tem ocorrido a elaboração dos PDI na referida escola estadual entre os anos de 2022 a 2024, identificando os profissionais envolvidos, os registros documentais e os procedimentos adotados; analisar as causas e consequências da ausência de colaboração entre professores regentes, professores de apoio e coordenadores na construção dos PDI, bem como os impactos dessa lacuna no processo de inclusão dos alunos da Educação; propor estratégias que favoreçam a construção colaborativa, contínua e eficaz dos PDI, visando garantir o direito à educação equitativa e o pleno desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, em conformidade com a legislação vigente.

O texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução. O segundo, com teor descritivo, aborda o movimento histórico da educação especial no Brasil desde o período da exclusão no século XVI ao século XIX, passando pela segregação ao longo do século XX, integração entre as décadas de 1970 e 1990, até o processo de inclusão iniciado na década de 1990 até os dias atuais através da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O capítulo trata também do serviço de AEE por meio da SRM, e o uso de Tecnologia Assistiva (TA) e do Plano de Desenvolvimento Individualizado e sobre o processo de elaboração e execução do PDI na Escola Estadual de Itabira - MG.

O terceiro capítulo traz o referencial teórico e o detalhamento da metodologia de pesquisa. Teoricamente, foi embasado nas produções de Alvez, Ferreira e Damázio (2010); Barbugiani e Coelho (2018); Bigarella e Bassi (2023); Braun e Vianna (2011);

Damasceno e Galvão Filho (2002); Galvão Filho (2009); Glat e Fernandes (2005); Pletsch e Glat (2012); Hudson (2020); Mantoan (2015); Mantoan e Prieto (2023); Manzini (2005); Mazzotta (2005); Pacheco e Alves (2007); Pereira (2019); Pereira e Pereira (2022); Pletsch e Silva (2025); Pinheiro (2023); Reis (2020); Reis, Pietrobon e Paula (2022).

A metodologia, de natureza qualitativa consistiu nas etapas de análise documental, aplicação de instrumentos em campo – questionários – e análise de dados por triangulação. Esta última técnica foi adotada para conferir maior rigor interpretativo à investigação, uma vez que a análise por triangulação exige, em um primeiro movimento, o esgotamento dos dados primários e, posteriormente, a etapa em que as informações devem ser contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas (Marcondes; Brisola, 2014). Sob essa perspectiva, a análise documental incluiu o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; atas de reuniões pedagógicas, de reuniões com pais e de conselho de classe. Os questionários foram disponibilizados aos professores regentes, professores de apoio, coordenador pedagógico, gestores e pais de alunos da Educação Especial.

O capítulo 4 detalha o Plano de Ação Educacional (PAE), cuja centralidade reside no fortalecimento da gestão pedagógica e na superação do caráter burocrático que historicamente circunda a elaboração do PDI. Diante do cenário que tangenciava o capacitismo ao reduzir a inclusão à mera socialização, o PAE emergiu como uma resposta de intervenção intencional, estruturando ações que convocam a corresponsabilidade institucional e o planejamento coletivo como premissas para garantir o direito constitucional à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. O capítulo 5 traz as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PAÍS E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA

O percurso da Educação Especial no Brasil se desenvolveu através de transições políticas, sociais e culturais que refletem uma mudança progressiva de paradigma de um modelo excludente para um modelo inclusivo que reconhece os direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento histórico pode ser dividido nas fases de exclusão, segregação, integração e inclusão, marcadas por mudanças na percepção da deficiência e nas práticas educacionais voltadas às pessoas atendidas pela Educação Especial.

No decorrer deste capítulo são apresentadas brevemente as principais características de cada período e os avanços em relação à inclusão efetiva das pessoas com deficiência. Na seção 2.1 do capítulo são abordados o período de exclusão onde as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes levando-as a institucionalização ou marginalização e o período de segregação quando a deficiência era tratada como algo que deveria ser “corrigido” e foram criadas as primeiras instituições onde os alunos com deficiência estudavam, fora das escolas regulares. Na seção 2.2 é descrito o período de integração quando pessoas com deficiência começaram a ser inseridas na escola comum, porém com a exigência de que se adaptassem a ela e o período de inclusão que marca a consolidação de políticas públicas e leis que garantem o direito à educação para todos.

Na seção 2.3 do capítulo são relatadas as principais abordagens do AEE para alunos com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação. A subseção 2.3.1 trata das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) onde são realizadas as atividades do AEE. A subseção 2.3.2 por sua vez, trata da tecnologia assistiva que oferecem um suporte para a aprendizagem integral do estudante e a subseção 2.3.3 do PDI que se apresenta como um instrumento personalizado para o atendimento dos alunos atendidos pelo AEE.

A seção 2.4 traz um panorama da Escola Estadual de Itabira, o centro da pesquisa sobre o acompanhamento e trabalho desenvolvido com alunos da Educação Especial através do PDI e que após as análises dos dados coletados, recebe a proposição de intervenção através da elaboração de Plano de Ação Educacional baseado no diagnóstico da realidade escolar.

2.1 EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO

Durante o período de colonização do Brasil (século XVI ao início do século XIX), as pessoas com deficiência vivenciaram uma realidade marcada pela exclusão e marginalização. A deficiência muitas vezes era associada ao pecado segundo a interpretação religiosa, sob a alegação de que as pessoas com deficiência estivessem sofrendo uma punição divina. A estrutura social brasileira era fortemente influenciada pela cultura europeia e pela doutrina cristã, sobretudo a católica. Segundo Mazzotta (2005, p.16)

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

A deficiência não era compreendida como uma condição humana que demandava apoio, mas sim como uma anomalia. Indivíduos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais eram com frequência relegados ao isolamento familiar, abandonados, ou mesmo tratados com indiferença ou violência. Pacheco e Alves (2007, p.243) relatam que

No entanto, o que observamos ao estudar a história da deficiência, é que, com ou sem intenção, a 'marginalização' da pessoa com deficiência existia e estava muitas vezes ligada à ideia de que as deficiências físicas/mentais e doenças eram causadas por espíritos maus, demônios ou uma forma da pessoa pagar por pecados cometidos, indicando certo grau de impureza e pecado e de uma certa maneira justificando o fato de serem apenas tolerados pela sociedade, o que reforçava a prática da marginalização, restando aos deficientes o destino de esmolar nas ruas e praças.

A sociedade colonial brasileira era organizada com base no modelo escravocrata e agrário, em que o valor social das pessoas estava diretamente associado à sua capacidade de trabalho físico e obediência às normas religiosas e morais da época.

Nesse cenário, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, improdutivas e, portanto, indesejadas dentro das relações sociais e econômicas.

Aquelas que nasciam com deficiências, ou as adquiriam ao longo da vida, não encontravam espaço nas atividades produtivas, sendo frequentemente isoladas ou abandonadas pelas próprias famílias, o que evidencia seu lugar de invisibilidade. Elas não participavam da vida pública, não tinham acesso à instrução formal — que, por si só, já era elitista — e eram muitas vezes escondidas dentro das casas, tratadas como "vergonha da família". Durante a colonização do Brasil, a deficiência era percebida como um desvio a ser ocultado, não como uma condição a ser respeitada com direitos.

A segregação de pessoas com deficiência no Brasil foi um processo de institucionalização que se consolidou ao longo dos séculos, marcado por práticas discriminatórias e políticas públicas excludentes. Essa segregação manifestou-se de diversas formas — sociais, educacionais, culturais e econômicas — e ainda reverbera em muitos aspectos da realidade atual, mesmo após os avanços legais em direção à inclusão. De acordo com Pacheco e Alves (2007, p. 247)

O movimento de 'marginalização' foi adotado por muito tempo e tem em suas raízes motivos não apenas sociais como pessoais. Afinal, o preconceito corresponde às necessidades irracionais do indivíduo que pode estar reproduzindo a cultura por dificuldade em refletir e pensar nas representações que esta lhe traz.

Segundo Mazzotta (2005), o Decreto Imperial nº 1.428/1854 representou um marco na história da Educação Especial no Brasil, pois instituiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, destinado à escolarização de pessoas com deficiência visual. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Mesmo com o grande avanço na criação destas instituições, as ações educacionais não estavam integradas ao sistema educacional público e regular, sendo destinadas a um grupo restrito e privilegiado da população com deficiência.

Algumas Santas Casas de Misericórdia¹ e instituições de caridade tinham uma função assistencial onde recebiam algum tipo de cuidado sob o olhar de compaixão, e não da garantia de direitos. Essas instituições seguiam o modelo médico e

¹ Uma Santa Casa de Misericórdia é uma instituição filantrópica e beneficente, de origem histórico-religiosa portuguesa baseada em princípios de caridade, que hoje atua majoritariamente na prestação de serviços de saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil.

assistencialista, segregando-as da sociedade. A deficiência era vista como um desvio a ser corrigido ou isolado, a caridade cristã não se traduzia em inclusão, mas em tutela e dependência, reforçando a segregação.

Ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1940 e 1980, houve um crescimento das chamadas instituições especializadas — escolas, clínicas e abrigos voltados exclusivamente a pessoas com deficiência. Essas instituições, muitas vezes fundadas por entidades filantrópicas, promoviam cuidados e educação básica, mas segregavam essas pessoas do convívio com os demais, consolidando a ideia de que elas não pertenciam ao espaço comum da sociedade.

Com o crescimento urbano e as reformas educacionais no Brasil, surgiram as classes e escolas especiais, vinculadas principalmente a instituições filantrópicas e organizações da sociedade civil, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 a educação dos “excepcionais” começa a ser integrada ao sistema geral de educação, porém com as mesmas metodologias utilizadas para os demais alunos, salvo os casos em que fosse necessária uma situação especial de ensino (Brasil, 1961). De acordo com Mazzotta (2005, p.67-68)

Em decorrência da análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Posteriormente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu que os estudantes com deficiências físicas ou mentais, aqueles que apresentassem atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os considerados superdotados deveriam receber tratamento especial, conforme as normas fixadas pelos Conselhos de Educação competentes (Brasil, 1971). Embora a legislação tenha reconhecido a necessidade de atendimento educacional específico, sua implementação ocorreu, predominantemente, por meio de espaços e práticas segregadas do ensino regular.

Apesar de representarem um avanço em relação ao completo abandono anterior, no qual a deficiência era tratada como um problema individual a ser corrigido

ou amenizado, a escola regular raramente era considerada um espaço possível para esses sujeitos, o que reforçava barreiras sociais e educacionais à plena participação desses estudantes.

2.2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A década de 1980 trouxe mudanças importantes como a integração de pessoas com deficiência no Brasil. Esse momento pode ser compreendido como uma etapa intermediária no processo de reconhecimento do direito à educação de pessoas com deficiência e representou a transição entre o modelo de exclusão e o ideal de inclusão escolar e social.

Esse processo, que se fortaleceu entre as décadas de 1970 e 1990, foi marcado por avanços legais e pedagógicos importantes, embora ainda limitado por práticas segregadoras e por uma concepção assistencialista da deficiência. O estudante é admitido na escola regular, desde que seja capaz de se adaptar às normas e ao currículo tradicional, o que, muitas vezes, resultava na exclusão velada daqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo das turmas. Para Glat e Fernandes (2005, p.3)

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, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, 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.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, assegurou o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Porém, o ensino ainda se baseava na ideia de integração, adaptação do aluno à escola, sem mudanças estruturais significativas quanto à equidade no sistema educacional. Isso limitava o acesso e a permanência de muitos estudantes com deficiência.

A partir dos anos 1990, o Brasil passa a alinhar suas políticas educacionais aos movimentos internacionais pelos direitos humanos e pela educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (UNESCO, 1990, 1994).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 teve como objetivo principal discutir formas de universalizar o acesso à educação básica e combater o analfabetismo e a exclusão educacional. A Declaração de Jomtien, formulada a partir da conferência, é um marco importante na construção de uma educação igualitária que garanta a todas as pessoas, independentemente de idade, condição social, gênero, deficiência ou origem cultural, o acesso a uma educação básica de qualidade, reconhecida como direito humano fundamental.

A Declaração de Salamanca foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Ela representa um avanço significativo na consolidação da Educação Inclusiva ao defender que as escolas se reorganizem para atender às diferenças, promovendo políticas públicas inclusivas e práticas pedagógicas flexíveis.

A ideia de integração – centrada na adaptação do aluno com deficiência à escola regular – perde relevância e abre o espaço para iniciativas de inclusão com base na concepção de que a escola deve se reorganizar para atender todos os estudantes no ambiente escolar, independentemente das diferenças apresentadas por eles. Para Mantoan (2015, p. 15).

Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” —, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes

A integração foi importante por legitimar pessoas com deficiência na escola comum, dando-lhes acesso à educação regular, rompendo com a ideia de institucionalização da Educação Especial. Em contraponto, reforçou práticas de exclusão velada, como a criação de turmas especiais dentro da escola regular sem a devida articulação com o currículo.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) incorporou a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. A Educação Especial passa a ser

compreendida como modalidade de ensino complementar e não substitutiva à escola comum.

Um importante marco legal para a efetivação da inclusão no Brasil foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que definiu diretrizes para atendimento dos alunos da Educação Especial na Escola Regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido preferencialmente no contraturno escolar (Brasil, 2008).

Outros avanços importantes ocorreram com a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, cuja Meta 4 estabeleceu a ampliação do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reafirmou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A Base Nacional Comum Curricular também incorporou o compromisso com a equidade e com o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes, reforçando a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2014, 2015, 2018).

O Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI). A PNEEI tem dentre os princípios que a fundamentam, assegurar condições equânimes de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar; o enfrentamento de práticas capacitistas e de qualquer forma de discriminação; a valorização da equidade e da diversidade humana; bem como a garantia da acessibilidade, inclusive por meio da utilização de tecnologia assistiva (Brasil, 2025).

Entre as diretrizes da RENEI destaca-se a ampliação e o fortalecimento da formação continuada dos profissionais da educação, com vistas ao atendimento qualificado das demandas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como a promoção da articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde, assistência social e direitos humanos, de modo a assegurar uma atenção integral aos estudantes. Soma-se a isso o fortalecimento dos serviços educacionais de apoio técnico e a ampliação da produção de materiais pedagógicos acessíveis, além do aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento, monitoramento e dos indicadores relacionados à inclusão escolar (Brasil, 2025).

A Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a implementação da PNEEI, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, estabelecendo diretrizes para sua operacionalização nas redes de ensino e organizando a RENEI. A normativa reafirma que a educação especial constitui modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação, devendo assegurar aos estudantes da educação especial os apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (Brasil, 2026).

Além disso, disciplina a elaboração e o acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), prevê a possibilidade de adoção de documento único que contemple as finalidades de ambos, determina sua revisão anual e veda que a matrícula, a escolarização ou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam condicionadas à apresentação de laudos ou diagnósticos médicos. A Portaria também fortalece a governança da política, a articulação interfederativa e intersetorial, bem como a formação continuada dos profissionais envolvidos na oferta da educação inclusiva (Brasil, 2026).

Quadro 1 – Linha do Tempo da Educação Especial no Brasil

(continua)

Período / Marco Histórico		Contexto e Características Principais	Legislações / Documentos Relevantes
Exclusão	Século XVI – XIX Período Colonial	Pessoas com deficiência eram marginalizadas, vistas como “castigadas por Deus” ou “improdutivas”. A deficiência era associada ao pecado e à vergonha familiar.	- Influência religiosa e cultural (doutrina cristã) - Ausência de políticas públicas ou educacionais.
Segregação	1854 – 1857 Início da institucionalização	Criação das primeiras instituições especializadas com caráter assistencialista e segregador.	- Decreto Imperial nº 1.428/1854: cria o <i>Imperial Instituto dos Meninos Cegos</i> (atual Instituto Benjamin Constant). - 1857: criação do <i>Instituto dos Surdos-Mudos</i> (atual INES).
	1940 – 1980 Expansão de instituições filantrópicas	Abertura de escolas e classes especiais; educação voltada a “excepcionais”. Enfoque médico e assistencialista.	- 1954: criação da APAE. - Políticas e práticas segregadoras predominam.
Integração	1961 Primeira LDB	Educação dos “excepcionais” é reconhecida, mas ainda separada do ensino regular.	- LDB nº 4.024/1961, art. 88: educação de excepcionais “dentro do possível” integrada ao sistema geral.
	1971 LDB 5.692 – Educação especial reconhecida	Educação para pessoas com deficiência formalmente reconhecida, mas com currículos diferenciados.	- LDB nº 5.692/1971: mantém modelo segregador.
	Décadas de 1970 – 1980	Início do movimento de integração escolar: o aluno deveria se adaptar à escola regular.	- Movimento de Integração Social e Escolar.
	1988 Constituição Federal	Educação passa a ser direito de todos, garantindo AEE preferencialmente na rede regular.	- CF/1988, art. 208, III: assegura o atendimento educacional especializado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mazzotta (2005) e Glat e Fernandes (2005).

Quadro 1 – Linha do Tempo da Educação Especial no Brasil

(continua)

Período / Marco Histórico		Contexto e Características Principais	Legislações / Documentos Relevantes
Inclusão	1990 Educação para Todos – Jomtien (Tailândia)	Amplia o conceito de acesso à educação básica para todos, independentemente das diferenças.	- Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).
	1994 Declaração de Salamanca	Introduz o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e defende a escola inclusiva. Base para políticas inclusivas no Brasil.	- Declaração de Salamanca (1994).
	1996 Nova LDB – Inclusão como princípio	A Educação Especial é reconhecida como modalidade transversal em todos os níveis.	- LDB nº 9.394/1996, art. 58-60: garante o direito ao AEE.
	2001 Resolução CNE/CEB nº 2	Adota oficialmente o termo “Necessidades Educacionais Especiais” no Brasil.	- Resolução CNE/CEB nº 2/2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.
	2008 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Consolida o conceito de inclusão e institucionaliza o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).	- Política Nacional de 2008 (MEC/SEESP).
	2009 Regulamentação do AEE	Define diretrizes operacionais do AEE, sua oferta no contraturno e o papel das SRM.	- Resolução CNE/CEB nº 4/2009.
	2011 Decreto nº 7.611	Reforça as diretrizes do AEE e o dever do Estado em garantir educação inclusiva.	- Decreto nº 7.611/2011.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mazzotta (2005) e Glat e Fernandes (2005).

Quadro 1 – Linha do Tempo da Educação Especial no Brasil
(conclusão)

Período / Marco Histórico		Contexto e Características Principais	Legislações / Documentos Relevantes
Inclusão	2015 Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Consolida direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, determina AEE, a adaptação curricular, uso de Tecnologia Assistiva e Plano de Desenvolvimento Individual.	- Lei nº 13.146/2015 – LBI.
	2025 Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Objetiva garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.	- Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025
	2026 Portaria MEC 421/26	Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e estrutura a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), definindo regras para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).	- Portaria MEC Nº 421 de 15 de maio de 2026

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mazzotta (2005) e Glat e Fernandes (2005).

No Estado de Minas Gerais a Resolução SEE nº 4.256/2020, da Secretaria Estadual de Educação, constitui um importante marco normativo para a organização da Educação Especial Inclusiva. O documento estabelece diretrizes que asseguram o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, reafirmando a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Minas Gerais, 2020).

Um dos aspectos centrais da resolução refere-se à obrigatoriedade do PDI como instrumento fundamental para o acompanhamento pedagógico dos estudantes da educação especial. Este deve ser elaborado coletivamente por todos os profissionais envolvidos na escolarização do estudante, com destaque para o papel do coordenador – Especialista da Educação Básica (EEB) – que articula sua construção, integrando informações sobre o histórico de vida, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. Esse plano deve acompanhar o estudante mesmo em casos de transferência entre escolas, garantindo a continuidade das ações pedagógicas e estratégicas definidas para seu desenvolvimento e aprendizagem. O modelo de PDI previsto no anexo da própria resolução é de uso obrigatório nas escolas da rede estadual (Minas Getrais, 2020). Segundo Hudson e Borges (2020, p.4)

Já o especialista - também chamado de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional - desempenha um papel fundamental no processo de inclusão, uma vez que ele é visto como um líder que direcionará a construção de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o aluno. Ele fará a comunicação entre os profissionais para alcançar os objetivos e metas propostas.

Assim, a regulamentação da Resolução SEE nº 4.256/2020 orienta a atuação dos profissionais da educação, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as necessidades individuais dos estudantes, em consonância com os marcos legais nacionais e com o compromisso de efetivar a inclusão no contexto escolar em Minas Gerais (Minas Getrais, 2020).

Apesar dos avanços legais e conceituais, a efetivação da educação inclusiva enfrenta muitos desafios no Brasil. Entre eles, destacam-se a formação inicial e

continuada dos professores para lidar com a diversidade, a adequação do Plano Político Pedagógico ao AEE, a elaboração e execução do PDI de forma colaborativa e contínua; a destinação de recursos de acessibilidade e TA e as barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas ainda presentes no cotidiano escolar. Glat e Fernandes (2005, p.5) colaboram afirmando que

No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

A inclusão, não é apenas a presença física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas sim a implementação de práticas pedagógicas para garantir equidade no processo de ensino e aprendizagem. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso político, formação docente, investimentos em acessibilidade e, sobretudo, uma mudança de cultura que valorize a diferença como parte da condição humana.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e da educação, e objetiva atender alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ela busca a garantia de acesso aos alunos com deficiência a uma educação de qualidade que respeite suas individualidades e potencialidades, realizando atendimento educacional especializado, através de serviços e recursos inerentes da modalidade.

Ao ampliar a compreensão da Educação Especial para além da oferta de serviços especializados, o Ministério da Educação destaca sua função na formação integral e cidadã dos estudantes. Nesse sentido:

A Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos

últimos tempos. Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania (Brasil, 2003, p. 26)

O AEE integra a educação especial e busca promover a inclusão dos alunos no ambiente escolar regular através da oferta de recursos e estratégias específicas para atender de forma individualizada às necessidades dos alunos com deficiências, TEA, altas habilidades ou superdotação. O principal objetivo é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, eliminando barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial. A SRM, as TA e Plano de Atendimento Educacional Especializado, integram o AEE.

O AEE constitui-se como serviço complementar ou suplementar destinado a apoiar a escolarização de estudantes da Educação Especial e se consolida como elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar, desde que articulado às práticas pedagógicas da sala comum como suporte pedagógico, com foco em recursos, estratégias e tecnologia assistiva. De acordo com Braun e Vianna (2011, p.24)

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

No âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, o AEE assume papel fundamental ao ofertar suporte pedagógico específico aos estudantes da educação especial, sem se confundir com as práticas desenvolvidas na sala de aula comum. Sua função consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem ou minimizem barreiras à aprendizagem e à participação, considerando as singularidades de cada estudante. Nessa perspectiva, o AEE não se configura como reforço escolar nem como substituição do ensino regular, mas como

um serviço que se organiza a partir das necessidades educacionais específicas, conforme evidenciado por Faustino e Orrú (2021, p.162)

A complementariedade do AEE implica em um trabalho diferente daquele executado no âmbito da sala de aula comum, não se adotando, neste contexto, o mesmo conteúdo ou metodologia desta última, pois todo trabalho tem como base a particularidade do aluno e a sua necessidade específica, sendo concebido como subjetivo.

O percurso legal do AEE no Brasil consolidou-se gradualmente a partir da ampliação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso, permanência e participação no ensino regular. Nesse processo, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 208, inciso III garante o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A LDB nº 9.394/1996, nos artigos 58 a 60, assegura que a Educação Especial se destina aos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Essa modalidade contempla o AEE, que envolve currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos específicos, além da oferta de serviços de apoio especializado sempre que a plena integração do estudante na classe comum não for possível.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, representou um avanço fundamental na regulamentação do AEE, ao estabelecer diretrizes operacionais para sua oferta na educação básica. O documento define que o atendimento deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Brasil, 2009).

Assim, o atendimento passou a ser compreendido como complementar e suplementar ao ensino regular, reafirmando o princípio da inclusão e a corresponsabilidade da escola comum na formação dos estudantes da Educação Especial. A resolução também estabelece que a elaboração e execução do plano de AEE são competências do professor especializado, que deve atuar em articulação com os docentes do ensino regular, contando com a participação da família e o apoio intersetorial de áreas como saúde e assistência social. Essa diretriz introduz a importância do trabalho colaborativo e interdisciplinar, garantindo um atendimento

mais amplo e eficaz ao estudante (Brasil, 2009). Além disso, o artigo 10 determina que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização a SRM equipada com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade; o plano de AEE com definição das necessidades e recursos necessários; a atuação de professores especializados; e a criação de redes de apoio para maximizar o atendimento (Brasil, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, complementou e reforçou as disposições da Resolução nº 4/2009 ao dispor sobre a Educação Especial e o AEE. Esse decreto reafirmou o dever do Estado de promover um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011).

Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ampliou e consolidou os direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional (Brasil, 2015). A LBI determina ainda que o projeto pedagógico das escolas deve institucionalizar o AEE e demais serviços e adaptações razoáveis, assegurando o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a autonomia e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Ela reforça a importância da educação bilíngue em Libras e português escrito, do planejamento individualizado, do uso da tecnologia assistiva e do plano de atendimento educacional especializado, integrando esses elementos à estrutura do sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015).

Para que o AEE cumpra satisfatoriamente o objetivo de proporcionar o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, é indispensável que ocorram adequações necessárias à oferta do atendimento no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, além da capacitação dos profissionais envolvidos no processo e da promoção da cultura de planejamento colaborativo entre professores regentes e professores de apoio. Ao oferecer condições de aprendizagem equitativas, o AEE promove a autonomia dos sujeitos e contribui para a construção inclusiva.

O PPP da escola deve estabelecer diretrizes e metas que assegurem que as práticas educacionais sejam adaptadas para atender aos alunos do AEE. A incorporação de estratégias de atendimento individualizado reflete o compromisso da escola com os alunos da Educação Especial.

A família desempenha um papel fundamental na elaboração e execução do PPP. Sua colaboração é essencial para realizar um diagnóstico bem delineado das necessidades e definir as metas e estratégias para superar os desafios. O AEE como parte integrante da escola, deve receber um olhar atento dos envolvidos na elaboração do PPP. Não só os pais dos alunos devem colaborar com a definição de metas para esta modalidade, mas toda a comunidade escolar, pois este é um dever daqueles que se comprometem com uma educação equitativa.

Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p.9) relatam que

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo.

Dessa forma, o AEE deve ser compreendido como um processo dinâmico e coletivo, planejado de forma integrada e sustentado por práticas colaborativas que ultrapassam a mera execução de atividades complementares.

2.3.1 Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

A SRM é parte integrante do AEE e constitui-se em um espaço pedagógico - organizado dentro das escolas regulares - que visa complementar e/ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Trata-se de um ambiente com materiais didáticos, recursos pedagógicos e tecnologia assistiva que buscam oferecer apoio às necessidades específicas dos alunos. As SRM trazem auxílio à comunicação, linguagens e desenvolvimento de atividades cotidianas para que o aluno desenvolva suas potencialidades com autonomia e tenha acesso ao currículo comum. Segundo Brasil (2006, p.13),

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos

alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, a SRM constitui o espaço destinado à oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas da rede regular de ensino. A normativa estabelece que esse atendimento possui caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, sendo organizado de forma a eliminar barreiras que dificultam o acesso ao currículo e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Para isso, prevê o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, o ensino de códigos específicos de comunicação e sinalização, a utilização de ajudas técnicas e de recursos de Tecnologia Assistiva, bem como a implementação de estratégias pedagógicas capazes de favorecer a autonomia, a participação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

A Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar exige ações pedagógicas específicas que ultrapassam aquelas desenvolvidas na sala de aula comum. Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais não substitui o ensino regular, mas oferece suporte especializado para que os estudantes possam participar efetivamente das atividades escolares e acessar o currículo em igualdade de oportunidades.

Um aspecto relevante previsto na Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 refere-se à obrigatoriedade da matrícula dos estudantes da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais. Nessa perspectiva, a normativa compreende o AEE como parte integrante do processo de escolarização, atribuindo-lhe papel essencial na eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que possam comprometer o desenvolvimento acadêmico e a participação dos estudantes.

Em contrapartida, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva adota uma abordagem distinta em relação ao AEE. Embora reafirme a importância do AEE como serviço destinado à promoção da acessibilidade, da aprendizagem e da participação dos alunos da Educação Especial, o decreto não estabelece, de forma expressa, a obrigatoriedade da matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa ausência desloca o foco da obrigatoriedade da frequência ao serviço para a garantia do direito ao atendimento, preservando maior flexibilidade quanto à organização das

estratégias pedagógicas e à definição das formas de oferta do apoio especializado (Brasil, 2025).

As SRM não substituem a escolarização em sala regular, pois seu atendimento é complementar e ocorre no contraturno da classe comum conforme a PNEEI (Brasil, 2025). O atendimento é realizado por professor especializado que realiza intervenções pedagógicas individualizadas considerando as necessidades de cada estudante, de modo a promover acessibilidade ao conhecimento, autonomia e inclusão. De acordo com Braun e Vianna (2011, p.27) é

Nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Organizadas com mobiliário adaptado, materiais pedagógicos diversificados, recursos de acessibilidade e TA, como computadores com softwares específicos, materiais em braille, jogos pedagógicos, lupas eletrônicas, entre outros, as SRM têm como finalidade pedagógica o princípio da equidade, assegurando condições para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam aprender e se desenvolver no contexto escolar.

A eficácia das atividades desenvolvidas nas SRM depende de vários fatores que envolvem toda a comunidade escolar, pois apenas o espaço físico, não garante a efetivação de práticas inclusivas. Faz-se necessário que elas estejam articuladas ao cotidiano pedagógico da instituição e ao PPP da escola para assegurar que suas ações façam parte de uma proposta construída coletivamente. Braun e Vianna (2011, p.25-29) descrevem que

As salas de recursos multifuncionais podem ser uma ideia interessante para a efetivação do AEE, mas precisam incorporar a cultura escolar, fazer parte dos projetos políticos pedagógicos e contar com mão-de-obra especializada. E, para isto, devem ser pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam.

As SRM devem atuar em articulação com a sala de aula comum, dialogando com os professores regulares sobre metodologias de ensino, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas, pois todos os profissionais da escola possuem responsabilidade com processo de escolarização dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

2.3.2 Tecnologia Assistiva (TA)

Tecnologia Assistiva (TA), no contexto da Educação Especial, é compreendida como um conjunto de recursos, serviços, estratégias e práticas que têm como finalidade ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promover sua autonomia, participação e inclusão em diferentes contextos sociais e educacionais. Ela consiste desde recursos simples - como pranchas de comunicação e materiais pedagógicos adaptados – como também recursos complexos - como softwares leitores de tela, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas. De acordo Damasceno e Galvão Filho (2002), a Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa portadora de deficiência.

A TA é fundamental para o AEE por favorecer o acesso ao currículo, às diferentes formas de linguagens, a mobilidade e redução barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Ela potencializa a aprendizagem e equidade. Manzini (2005, p. 82) relata que

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Nesse sentido, percebe-se que a TA possui grande relevância por exercer a função de atender às necessidades específicas das pessoas, favorecendo autonomia, participação social e qualidade de vida. Na educação, tanto tecnologias simples

quanto as complexas, têm igual importância no processo de ensino e aprendizagem, portanto elas devem ser reconhecidas como qualquer recurso capaz de promover acessibilidade e inclusão.

Ainda sobre a caracterização da TA, Pinheiro (2023, p.82) diz que

As tecnologias assistivas oferecem recursos adaptativos e suporte profissional para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essas tecnologias podem incluir leitores de tela, software de comunicação alternativa, ampliadores de tela, software de reconhecimento de fala e muito mais.

No entanto, para que a TA cumpra sua função de promover acessibilidade e inclusão, faz-se necessário um planejamento pedagógico adequado, que considere tanto as especificidades dos estudantes quanto os objetivos de aprendizagem propostos no currículo. Pinheiro (2023) discorre sobre a importância da capacitação dos professores e do planejamento pedagógico adequado no uso da tecnologia assistiva.

A capacitação dos professores é um fator determinante, pois são eles que atuam diretamente na mediação entre o aluno, o recurso tecnológico e o conhecimento escolar. A disponibilidade de recursos é imprescindível, porém a efetividade da TA depende da intencionalidade pedagógica e da competência profissional em utilizá-la como instrumento de inclusão.

2.3.3 Plano de Desenvolvimento Individual

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é uma ferramenta pedagógica que visa atender de forma individual às necessidades e potencialidades de cada aluno, e de acordo com o Decreto nº 12.773/25 - que introduz alterações relevantes no Decreto nº 12.686/2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - é obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso.

O PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) tem por finalidade planejar, orientar e organizar a oferta do AEE, já o PEI (Plano Educacional Individualizado) denominado como PDI na SEE de Minas Gerais, tem por finalidade

planejar o acesso, a participação e a aprendizagem do currículo. Ambos têm como base para elaboração o estudo de caso e se complementam reforçando a ideia de que o planejamento educacional deve ser contínuo, flexível e passível de reavaliação para oferecer atendimento centrado no estudante no processo educativo. O PDI deve conter estratégias, metodologias, intervenções e recursos didáticos que devem ser utilizados para planejar e executar a oferta de ensino nas condições de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno.

A normatização introduzida pelo Decreto nº 12.773/2025, ao consolidar e reorganizar dispositivos legais, reforça princípios constitucionais do direito à educação e da inclusão social, alinhando-se com dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com a LDB. Essa normativa também enfatiza a dimensão colaborativa e intersetorial do PAEE, ao prever a articulação entre professores do AEE, docentes da sala comum, equipe gestora, família e, quando necessário, outros setores das políticas públicas, como saúde e assistência social.

No PEI ou PDI, definem-se estratégias didático-pedagógicas, adaptações razoáveis, uso de tecnologia assistiva, metas de desenvolvimento e indicadores de progresso, considerando as especificidades de cada estudante. Essa abordagem individualizada reconhece diferenças na forma de aprender e busca assegurar que o acesso ao currículo seja efetivo e equitativo, consonante com os princípios de educação inclusiva e igualdade de oportunidades.

O PDI constitui-se como documento indispensável para o trabalho e acompanhamento dos alunos com deficiência. De acordo com o artigo 13 da Resolução SEE/MG 4256 de 2020, o PDI é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante da educação especial (Minas Gerais, 2020).

Para tanto, os professores envolvidos no processo de aprendizagem devem adaptar o currículo para atender as especificidades de cada aluno. O uso contínuo de medicações, a trajetória educacional e as considerações da família são algumas das informações que devem ser registradas. O planejamento adaptado, os recursos e estratégias a serem desenvolvidas por disciplina durante as etapas também devem constar no PDI. A cada final de período, um relatório sobre o desenvolvimento do aluno deve ser elaborado e com base nas informações, o documento poderá ser redirecionado caso haja necessidade. Para Pereira (2019, p.202).

O PDI, além de ser uma exigência legal para nortear a condução das ações e estratégias da instituição educacional na oferta de uma educação de qualidade ao aluno público-alvo da educação especial, deve, principalmente, acolher e contemplar os anseios e necessidades da pessoa com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação e de sua família, contribuindo com o desenvolvimento e aprendizagem desse público no espaço escolar.

Outro ponto relevante é que o PDI deve ser elaborado em sistema de colaboração entre professores de apoio, professores regentes e supervisores pedagógicos - EEB. O § 1º do artigo 13 da Resolução SEE/MG 4256/2020 traz o seguinte texto:

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação (Minas Gerais, 2020, p. 3).

A elaboração e execução do PDI têm grande importância para promover uma educação que respeite as particularidades de cada aluno, visando o desenvolvimento das suas potencialidades. Através da sua implementação, o aluno recebe o apoio pedagógico que possibilita sua inclusão no processo educacional de forma mais equitativa. A Cartilha 5 do Projeto Escola Viva: Garantindo acesso e permanência de todos na Escola aponta que

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)

A efetivação da inclusão requer instrumentos pedagógicos mais eficazes, como o PDI, que visa a personalização do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades de cada estudante.

As reuniões pedagógicas são espaços onde os professores devem avaliar os avanços alcançados e definir intervenções a serem realizadas no AEE. Elas servem também para planejar novas ações de suporte, compartilhar experiências e ajustar o PDI conforme as necessidades dos alunos. Esse espaço deve ser utilizado frequentemente para promover formação continuada dos profissionais da escola no que remete ao conhecimento científico e abordagens eficazes no trabalho com alunos da Educação Especial.

O Conselho de Classe é um momento importante para analisar as práticas pedagógicas e o desempenho geral dos alunos, incluindo os que recebem AEE. A partir das discussões no Conselho de Classe, o PDI pode ser ajustado para melhor atender às necessidades dos alunos, além de oportunizar o alinhamento entre professores, gestores e outros profissionais da escola sobre as metas a serem alcançadas que foram estabelecidas no PPP.

A execução do PDI envolve ações no ambiente escolar e em casa, o que torna o acompanhamento familiar crucial no desenvolvimento das habilidades dos alunos. As estratégias adotadas na escola devem ser reforçadas em casa. O envolvimento da família é uma fonte de apoio emocional para que o aluno tenha mais confiança e motivação na escola. O trabalho colaborativo entre a escola e a família permite que ambos os lados compartilhem responsabilidades no desenvolvimento do aluno, garantindo que ele tenha um suporte no processo educativo. É importante que ocorra diálogo constante entre a escola e a família para discutir o andamento do PDI. A troca constante de informações entre escola e família fortalece o vínculo, criando um ambiente mais acolhedor e estimulante para o aluno.

Apesar de sua inegável importância como norteador pedagógico, a elaboração do PDI enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar devido à complexidade burocrática. Frequentemente, o documento é percebido pelos docentes como uma tarefa administrativa extenuante, caracterizada pelo preenchimento de formulários extensos e repetitivos que nem sempre refletem a dinamicidade da sala de aula. Essa perspectiva do olhar inclusivo pode levar apenas ao cumprimento do prazo e o

preenchimento formal do documento sobrepondo assim, a reflexão crítica sobre as práticas de ensino.

O registro minucioso de dados exige um tempo de planejamento que, muitas vezes, não está previsto na jornada de trabalho do professor regente ou do supervisor pedagógico. Quando o fluxo de informações entre os diferentes atores é moroso ou desarticulado, o PDI acaba se tornando um repositório de dados estáticos, dificultando a sua atualização contínua conforme previsto pelo Decreto nº 12.773/2025.

Para que o PDI não se torne apenas um cumprimento de protocolo é essencial que haja o compartilhamento de informações e elaboração colaborativa dentro do horário de trabalho para superar o entrave burocrático e garantir que o PDI seja um instrumento de gestão pedagógica ativo, e não apenas um documento destinado a cumprir exigências de órgãos de fiscalização ou auditorias educacionais.

Essa reflexão ressalta que a burocracia — muitas vezes manifestada pelo excesso de formulários e pela falta de tempo para o planejamento conjunto — pode distanciar o professor da essência do plano. Quando o preenchimento do PDI é visto apenas como uma tarefa administrativa, perde-se a oportunidade de utilizar os dados para personalizar o ensino. Portanto, a burocracia deve ser mitigada por meio de processos mais ágeis e colaborativos, garantindo que o esforço documental resulte em benefícios diretos na aprendizagem e na autonomia do aluno PAEE.

2.4 A ESCOLA ESTADUAL DE ITABIRA – MG

Itabira é um município localizado no interior do estado de Minas Gerais, inserido na região do Quadrilátero Ferrífero, a aproximadamente 107 km de distância, por via rodoviária, no sentido nordeste da capital mineira. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), o município possui uma população estimada de 118.053 habitantes.

Reconhecida nacionalmente como a “Cidade do Ferro”, Itabira destaca-se por ser o local de origem da Companhia Vale do Rio Doce, atualmente denominada Vale. Fundada há mais de meio século, a empresa teve como principal objetivo a extração de hematita, minério caracterizado por elevado teor de ferro. A atividade mineradora, especialmente a exportação do minério para diversos países, constitui a base da economia local.

Além de sua relevância econômica, o município também é conhecido como a “Cidade da Poesia”, por ser a terra natal de Carlos Drummond de Andrade, poeta, contista e cronista do século XX, amplamente reconhecido como um dos principais representantes da segunda geração do Modernismo brasileiro.

Figura 1 – Escultura de escritor sentado em banco, com paisagem urbana e área de mineração ao fundo



Fonte: Google Earth (2026).

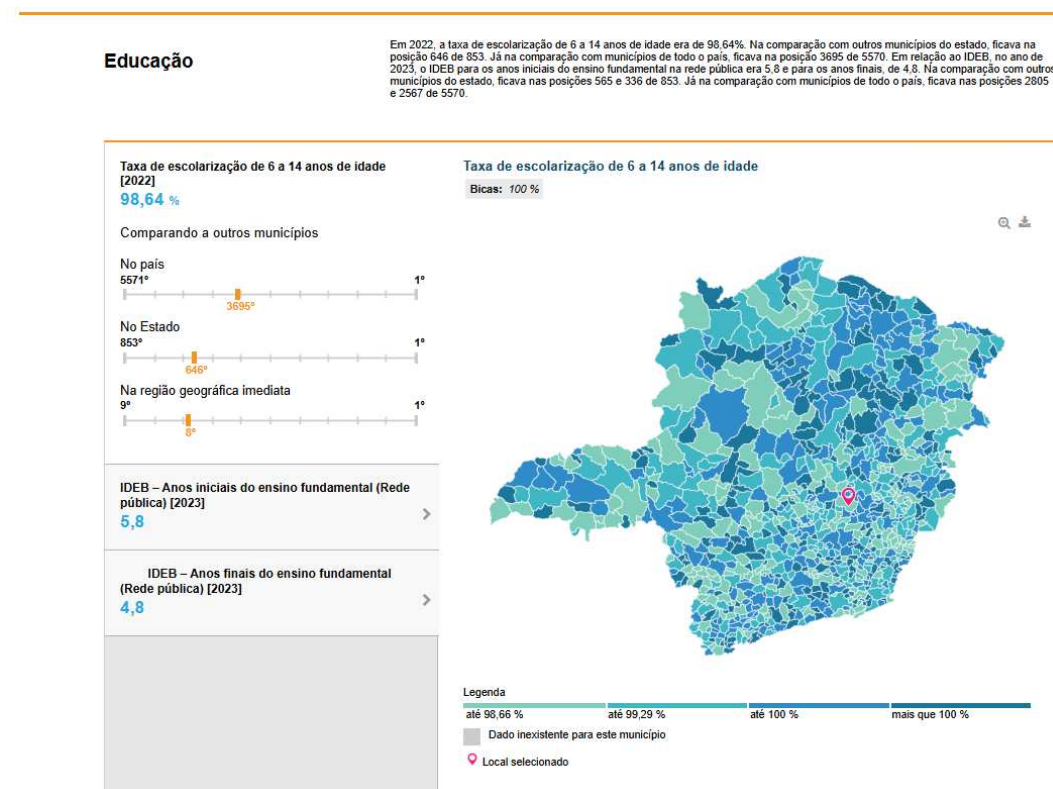
Em relação aos indicadores educacionais do município de Itabira, destacam-se os dados disponibilizados pelo portal QEdú, que sistematiza informações provenientes do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como os dados demográficos e educacionais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados do Censo Escolar indicam que o município conta com uma rede de ensino composta por 67 escolas que atendem a Educação Básica, dentre elas 50 atendem o Ensino Fundamental e 17 o Ensino Médio. O número de matrículas evidencia uma redução significativa no Ensino Médio.

O Ideb constitui-se como um dos principais indicadores de qualidade da educação básica, por articular o desempenho dos estudantes em avaliações externas com as taxas de aprovação. Em Itabira, conforme resultados apresentados no QEdú, na edição de 2023, o Ideb do Ensino Fundamental Anos Iniciais foi de 5,8; Ensino Fundamental Anos Finais foi de 4,8 e, no Ensino Médio de 4,2.

No âmbito demográfico e educacional, os dados do IBGE evidenciam que Itabira apresenta taxa de 98,64% de escolarização na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental.

Figura 2 – Taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos em Itabira (MG), em 2022



Fonte: IBGE (2022).

É neste contexto que a Escola Estadual pesquisada está inserida. A única escola que oferece Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional no maior bairro periférico da cidade, a instituição atende um total de 600 alunos. O Ensino Fundamental possui 284 alunos, o Ensino Médio possui 288 e a Educação Profissionalizante atende 28 alunos. De um total de 45 professores em exercício nesta escola, 12 atuam exclusivamente no Ensino Fundamental Anos Finais, 12 exclusivamente no Ensino Médio, 6 no Ensino Fundamental e Médio, 2 no Ensino Técnico, 1 no Ensino Fundamental e Técnico, 2 professores no Uso da Biblioteca e 10 como professor de Apoio à Linguagem, Comunicação e Tecnologias Assistivas. A escola conta com 3 coordenadores, 6 Assistentes Técnicos da Educação Básica, 11

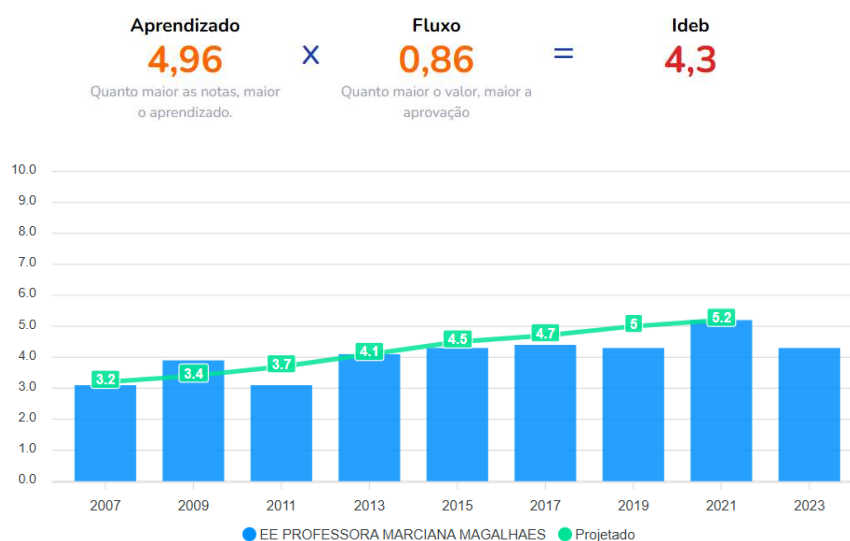
Auxiliares de Serviços da Educação Básica, 2 Auxiliares de Serviços da Educação Básica atuando na assistência de vida diária na Educação Especial, 1 coordenador do Ensino Médio, 2 Vice-diretores e 1 Diretor Escolar.

A instituição escolar está situada em um bairro que é caracterizado por elevados índices de vulnerabilidade social, atendendo majoritariamente estudantes oriundos da própria comunidade e de bairros adjacentes. Uma parcela significativa desses alunos pertence a famílias de baixa renda.

No que se refere à infraestrutura, a escola dispõe de uma biblioteca com acesso à comunidade; dois espaços destinados à realização de atividades esportivas e/ou de lazer, atualmente sem condições adequadas de uso e aguardando intervenções de reforma; um laboratório de informática equipado com acesso à internet e data show; um laboratório de Ciências; um pátio de convivência; uma cantina coberta; dez salas de aula; uma sala destinada aos professores; uma sala para o setor financeiro; um espaço compartilhado pela secretaria escolar e pelo departamento pessoal; uma sala de coordenação pedagógica e uma sala da direção escolar. Ressalta-se que todas as salas de aula possuem televisores com acesso à internet, sendo que três delas contam também com data show.

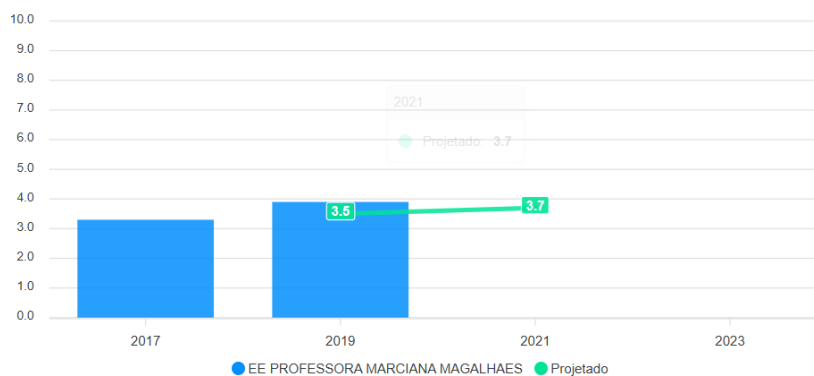
De acordo com dados disponibilizados pelo QEdU referentes a 2024, a escola pesquisada apresenta Nível Socioeconômico (NSE) classificado como médio-baixo. A taxa de distorção idade-série corresponde a 16,1% nos anos finais do Ensino Fundamental e a 25,9% no Ensino Médio. Em relação ao rendimento escolar, a taxa de aprovação é de 93,8% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 88,6% no Ensino Médio. As taxas de abandono são de 3,7% e 9,3%, respectivamente, enquanto as taxas de reprovação correspondem a 2,5% no Ensino Fundamental e a 2,1% no Ensino Médio. Quanto ao desempenho educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 foi de 4,3 para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, não houve divulgação do resultado, uma vez que a participação dos estudantes do 3º ano foi inferior ao percentual mínimo de 80% exigido para o cálculo do indicador.

Figura 3 – Evolução do Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, entre 2007 e 2023



Fonte: QEdú, com base nos dados do Ideb 2023/Inep (2023).

Figura 4 – Evolução do Ideb do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, entre 2017 e 202



Fonte: QEdú, com base nos dados do Ideb/Inep (2023).

Quanto ao número de alunos com AEE comprovados por laudo médico, a escola tem no Ensino Fundamental 14 alunos e no Ensino Médio 10 alunos. Entre os diagnósticos apresentados estão o com TEA (suportes 1, 2 e 3), Deficiência Intelectual (leve e moderada), Paralisia Cerebral, Microcefalia e Síndrome de Down. Alguns alunos apresentam diagnósticos associados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador.

Tabela 1 – Número de alunos da Escola Estadual Professora Marciana Magalhães

	Número de alunos
Ensino Fundamental Anos Finais	284
Ensino Médio	288
Ensino Profissionalizante	28
Total de alunos	600

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep (2023).

Tabela 2 – Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado de acordo com CID apresentado em laudo médico

CID	Número de alunos
TEA	4
TEA/TDAH	1
TEA/Deficiência Intelectual	1
TEA/Deficiência Intelectual/TDAH	3
TEA/Deficiência Intelectual/TOD	1
Deficiência Intelectual	8
Deficiência Intelectual/TDAH	2
Paralisia Cerebral	2
Microcefalia	1
Síndrome de Down	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados constantes nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI).

Tabela 3 - Número de alunos com Atendimento Educacional Especializado atendidos por modalidade de ensino

	Número de alunos
Ensino Fundamental Anos Finais	14
Ensino Médio	10
Ensino Profissionalizante	-
Total de alunos	24

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados constantes nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI).

Nos anos de 2022 a 2024, os PDI foram elaborados exclusivamente pelos professores ACLTA ao final do ano conforme registros encontrados nas pastas funcionais dos alunos e no drive do e-mail institucional. Os professores regentes de aulas não participaram da elaboração dos PDI nos referidos anos.

Com modelo oficial disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) às escolas por meio das Secretarias Regionais de Ensino (SRE), o PDI deve ser elaborado com informações pontuais sobre o aluno, desde o início da escolarização, medicações, atendimentos clínicos, até o diagnóstico inicial para cada ano letivo. A partir desse diagnóstico, professores regentes, ACLTA, professor do AEE da SRM e EEB, devem junto a família, estabelecer estratégias para que o aluno possa se apropriar das habilidades previstas no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), respeitando seus limites e desenvolvendo suas potencialidades. O modelo consta no Apêndice A desta dissertação.

Neste ponto, percebe-se que a Escola Estadual de Itabira/MG, tem apresentado fragilidades, visto que o PDI é elaborado de forma isolada pelo ACLTA ao final do ano letivo para cumprimento de uma exigência burocrática e consequentemente não é utilizado para subsidiar as estratégias de ensino no processo de aprendizagem do aluno atendido pela Educação Especial.

No PPP é abordada a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico que tem como função de junto do serviço pedagógico prestar acolhimento aos alunos em AEE, orientar as famílias, elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos atendidos e mobilizar junto ao corpo docente ações de inclusão que envolvam a escola e a comunidade. O núcleo é composto pelos EEBs, PEB, ACLTA, 1 ASB, 1 ATB e direção, além dos representantes de pais e alunos (1 representante de turma de cada segmento). A fragilidade observada no PPP é o fato de não constar ações específicas para a Educação Especial (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024).

3 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados o referencial teórico e metodológico, que possibilitam compreender a evolução da Educação Especial no Brasil e suas conquistas para a efetivação da inclusão escolar ao oferecer recursos, serviços e estratégias pedagógicas que possibilitam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Além de apoio a formação docente e o uso de TA, a Educação Especial a partir dessa evolução, busca promover a transformação da cultura escolar, favorecendo o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo e da convivência democrática.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a elaboração da presente dissertação, foram analisados e referendados artigos científicos que discutem, de forma articulada, os conceitos de inclusão, Educação Especial e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), constituindo o arcabouço teórico que sustenta a investigação. Parte-se do entendimento de que tais conceitos não podem ser compreendidos de maneira isolada, uma vez que se inter-relacionam no contexto das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva é compreendida como um processo contínuo de transformação das instituições escolares, fundamentado nos princípios da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade humana, exigindo mudanças nas concepções de ensino, nas formas de organização curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005), Pacheco e Alves (2007), Mazzotta (2005) e Pereira e Pereira (2022) apresentam uma análise histórica da Educação Especial no Brasil, evidenciando sua evolução desde modelos segregacionistas até a consolidação da perspectiva inclusiva.

Os autores demonstram que, durante grande parte da história, as pessoas com deficiência permaneceram à margem dos sistemas educacionais, sendo atendidas em instituições especializadas ou excluídas dos processos formais de escolarização. Apenas a partir da segunda metade do século XX, impulsionada por movimentos

sociais, pelas discussões internacionais acerca dos direitos humanos e pelas mudanças nas políticas públicas, a Educação Especial passou a assumir um caráter educacional voltado à garantia da participação dos estudantes nas escolas comuns.

Esses autores enfatizam a importância do reconhecimento das singularidades dos sujeitos e da implementação de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Tal compreensão amplia o conceito de acesso à educação, considerando que o direito à escolarização somente se concretiza quando são garantidas condições efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento e sucesso escolar.

Nessa perspectiva, a diversidade deixa de ser compreendida como um problema a ser corrigido e passa a ser reconhecida como característica inerente aos contextos educativos, exigindo que a escola organize práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes. Glat e Fernandes (2005, p. 5) apontam que

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Além disso, esses autores estabelecem distinções fundamentais entre os conceitos de integração e inclusão. Enquanto a integração pressupõe que o estudante adapte suas características às exigências da escola, responsabilizando-o pelo próprio processo de inserção, a inclusão propõe uma inversão dessa lógica, atribuindo à instituição escolar a responsabilidade de reorganizar suas estruturas, metodologias, recursos e práticas para acolher todos os estudantes. Dessa forma, a educação inclusiva rompe com concepções homogeneizadoras do ensino e reconhece que as diferenças individuais constituem elementos legítimos do processo educativo, demandando estratégias pedagógicas diversificadas, currículos flexíveis e avaliações compatíveis com as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Nesse contexto, também são discutidos os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta as práticas educacionais contemporâneas ao estabelecer que os estudantes da Educação Especial devem ser matriculados preferencialmente nas classes comuns do ensino regular, tendo assegurado o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum. Essa política reforça o compromisso do Estado com a eliminação das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem, promovendo ações voltadas à acessibilidade, à formação docente, à disponibilização de recursos pedagógicos e à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo (Brasil, 2008).

Complementarmente, Bigarella e Bassi (2023) apresentam um panorama das legislações voltadas à educação das pessoas com deficiência, desde o período imperial até a contemporaneidade, destacando marcos legais significativos, como a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito universal à educação. Os autores evidenciam que a consolidação da Educação Inclusiva resulta de um longo processo histórico marcado por avanços legislativos e transformações sociais, demonstrando que a construção desse direito está intimamente relacionada às reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência e à ampliação da compreensão da educação como direito fundamental. Para Bigarella e Bassi (2023, p.733)

A temática da inclusão no âmbito educacional está relacionada ao direito de todos à educação, como um direito subjetivo positivado estabelecido na CF/1988, a qual a enfatiza como alicerce para o exercício da cidadania, uma vez que a educação é um direito de corte social, correlativo ao Estado Democrático de Direito, que, ao criar esta proteção jurídica, no texto constitucional, assumiu legalmente, como princípio, o respeito pelos direitos humanos e as garantias fundamentais nos âmbitos nacional e internacional.

Na mesma direção, Barbugiani e Coelho (2018) discutem a educação como um direito fundamental, ressaltando que o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das dimensões físicas, morais, sociais, culturais e intelectuais constituem elementos essenciais para a formação humana. As autoras argumentam que a educação representa condição indispensável para o exercício da cidadania, para a participação

social e para a redução das desigualdades, devendo ser assegurada a todos os indivíduos sem qualquer forma de discriminação (Barbugiani; Coelho, 2018).

As autoras problematizam, entretanto, a efetividade desse direito quando a inclusão se limita à inserção física dos estudantes nas escolas regulares, sem a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades (Barbugiani, Coelho, 2018). Tal reflexão evidencia que a simples matrícula não assegura uma educação de qualidade, sendo necessário que as instituições promovam adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, além de disponibilizarem recursos pedagógicos e profissionais especializados capazes de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a inclusão escolar passa a ser compreendida como um compromisso ético e político que exige a superação das práticas excludentes ainda presentes no cotidiano das escolas.

As contribuições de Mantoan (2015) e Mantoan e Prieto (2023) aprofundam a compreensão da educação inclusiva como um processo que exige transformações estruturais, culturais e pedagógicas no interior das instituições escolares. As autoras defendem que a inclusão rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na padronização e na homogeneização dos estudantes, propondo uma escola capaz de reconhecer, valorizar e responder às diferenças individuais como parte constitutiva do processo educativo (Mantoan, 2015; Mantoan; Prieto, 2023).

Segundo essa perspectiva, incluir não significa apenas garantir o acesso dos estudantes com deficiência às classes comuns, mas promover uma reorganização do PPP, das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das relações estabelecidas entre professores, estudantes e comunidade. Isso implica revisar concepções de currículo, planejamento, avaliação e organização do ensino, favorecendo metodologias ativas, flexíveis e colaborativas, capazes de ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com Mantoan (2015, p. 35)

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos,

propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

No que se refere às práticas pedagógicas, Alvez, Ferreira e Damázio (2010), Braun e Vianna (2011), Faustino e Orrú (2021), assim como Hudson e Borges (2020), discutem o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os autores ressaltam que o AEE constitui um serviço especializado destinado à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes na escola comum. Para Braun e Vianna (2011, p. 24)

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

Esses estudos destacam que o AEE não substitui o ensino realizado na sala de aula comum, mas atua de forma complementar ou suplementar, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, das funções cognitivas e da participação dos estudantes nas atividades escolares (Braun; Vianna, 2011). Nesse contexto, as SRM assumem papel estratégico ao disponibilizar recursos didáticos, tecnologia assistiva, materiais adaptados e estratégias pedagógicas específicas que potencializam o processo de aprendizagem.

Os autores também ressaltam a relevância da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento de planejamento pedagógico capaz de organizar objetivos, estratégias, recursos, formas de acompanhamento e critérios de avaliação adequados às necessidades específicas de cada estudante. O PDI favorece a sistematização das intervenções pedagógicas, permitindo maior articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo e contribuindo para a construção de práticas inclusivas fundamentadas nas potencialidades dos estudantes.

Adicionalmente, Pinheiro (2023), Damasceno e Galvão Filho (2002), Galvão Filho (2009) e Manzini (2005) enfatizam a acessibilidade e a Tecnologia Assistiva (TA) como elementos fundamentais para a promoção da inclusão educacional e social. A acessibilidade é compreendida em uma perspectiva ampla, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, informacionais, metodológicas, instrumentais, tecnológicas e atitudinais que dificultam a participação plena dos estudantes nos diferentes espaços sociais. Segundo Galvão Filho (2009, p. 207-235)

Essa concepção vai ao encontro de uma visão de deficiência referenciada num paradigma inclusivo, a qual analisa as “desvantagens” ou “limitações” encontradas pelo indivíduo, em sua funcionalidade e possibilidades de participação, como resultados não só de suas deficiências individuais, mas também de deficiências e barreiras do seu meio, interpostas pelo ambiente e por realidades e condições socioeconômicas. Portanto, a pesquisa e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva ou de Apoio, deve levar em consideração essa realidade, e estudar soluções, dispositivos, metodologias, etc., que compensem ou reduzam as limitações não só do indivíduo, mas também do seu ambiente físico e social.

Nesse contexto, a TA constitui uma área interdisciplinar voltada ao desenvolvimento e à utilização de recursos, serviços, estratégias e equipamentos que ampliam as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, promovendo autonomia, independência e participação social. Os autores ressaltam que a efetividade desses recursos depende de sua integração ao planejamento pedagógico e da formação dos profissionais responsáveis por sua utilização, uma vez que a simples disponibilização de equipamentos não garante, por si só, processos inclusivos de qualidade (Damasceno; Galvão Filho, 2002; Galvão Filho, 2009; Manzini, 2005; Pinheiro, 2023).

Por fim, Pletsch e Glat (2012), Pletsch e Silva (2025), Hudson (2020), Pereira (2019), Reis (2020), bem como Reis, Pietrobon e Paula (2022), apresentam análises em diferentes contextos educacionais que evidenciam a centralidade do PDI no processo de inclusão escolar. Os estudos convergem ao afirmar que o PDI representa um instrumento de planejamento contínuo, sistemático e colaborativo, destinado a orientar o trabalho pedagógico a partir das potencialidades, necessidades, interesses e formas de aprendizagem de cada estudante.

Os autores defendem que a elaboração do PDI deve ocorrer de forma coletiva, envolvendo professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares, equipes multiprofissionais e, sempre que possível, as famílias dos estudantes. Essa construção compartilhada favorece uma compreensão mais ampla das necessidades educacionais, fortalece a corresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos e possibilita o acompanhamento permanente do desenvolvimento do estudante, mediante revisões periódicas das metas e estratégias estabelecidas.

Em conformidade com Reis, Pietrobon e Paula (2022, p. 158)

O PDI faz o registro da diferenciação individualizada ao longo do ano letivo e, por isso, torna-se o documento norteador do trabalho do aluno na escola e, enfim, é o instrumento que permite planejar, embasar a prática e prestar contas do trabalho realizado e do desenvolvimento do aluno em cada ano/etapa. Tendo como objetivo maior registrar os dados da avaliação do aluno, o plano de intervenção pedagógica especializada que será desenvolvido, o PDI, com certeza é onde se registram as demandas do aluno, os ajustes necessários ao longo do processo, as evoluções e novas demandas. Tudo isso possibilita repensar os acertos e erros ao longo do processo e as diretrizes para os anos/etapas seguintes.

Dessa forma, o conjunto dessas produções teóricas permite compreender que a efetivação da educação inclusiva depende de múltiplos fatores interdependentes, entre os quais se destacam a consolidação de políticas públicas comprometidas com a equidade, a transformação das práticas pedagógicas, a garantia de acessibilidade, a formação continuada dos profissionais da educação, a utilização de recursos de TA e a construção coletiva de instrumentos como o PDI. A articulação desses elementos evidencia que a inclusão escolar não se restringe ao acesso à escola, mas pressupõe a criação de condições concretas para que todos os estudantes participem ativamente dos processos educativos, desenvolvam suas potencialidades e tenham assegurado o direito à aprendizagem, reafirmando a complexidade e a relevância do tema no cenário educacional contemporâneo.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi realizada em três etapas metodológicas. A primeira etapa equivale a um levantamento documental – do PPP e das atas de reuniões pedagógicas. A segunda consistiu na aplicação de instrumentos em pesquisa de campo: questionário para professores regentes, professores de apoio, coordenador, gestores e pais. Por fim, a terceira etapa consistiu na organização e análise dos dados obtidos nos documentos e nos questionários.

Para a análise dos dados provenientes da pesquisa de campo, foi adotado o método de triangulação, compreendido como uma estratégia metodológica que possibilita o uso articulado de múltiplas fontes de dados, diferentes técnicas de coleta e distintos referenciais teóricos para a interpretação de um mesmo fenômeno (Marcondes, Brisola, 2014). Tal abordagem contribuiu para a redução de vieses, o aumento da confiabilidade dos resultados e o aprofundamento da compreensão do objeto investigado, ao permitir a confrontação e a complementaridade entre diferentes perspectivas analíticas.

A triangulação, conforme discutida por Marcondes e Brisola (2014), fundamenta-se na articulação de três dimensões principais: i) as informações empíricas obtidas na pesquisa, por meio de instrumentos como questionários, entrevistas e outras técnicas de coleta de dados; ii) o diálogo desses achados com o referencial teórico e com estudos já consolidados na área; e iii) a análise da conjuntura, considerando o contexto mais amplo, histórico, político e institucional em que o fenômeno está inserido. Dessa forma, a triangulação não se limita a um procedimento técnico, mas configura-se como uma perspectiva analítica que busca integrar diferentes níveis de compreensão da realidade investigada.

Para tanto, foram utilizados dados provenientes de diferentes fontes, incluindo documentos institucionais que tratam dos procedimentos internos da escola, orientações recebidas da SRE e normativas vigentes relacionadas à Educação Especial. Esses dados documentais foram analisados em diálogo com o referencial teórico adotado, de modo a possibilitar uma interpretação consistente e fundamentada dos achados da pesquisa.

Portanto, a triangulação, envolvendo a combinação de diferentes fontes de dados, convalida e enriquece a apresentação dos resultados. Em uma pesquisa

qualitativa, esse processo não só minimiza as perspectivas individuais, mas também oferece uma visão mais ampla e complexa do problema investigado, resultando em uma análise mais robusta e precisa.

O PPP da Escola foi analisado para compreender a visão da comunidade escolar sobre a modalidade e as metas estabelecidas para a garantia da aprendizagem dos alunos do AEE (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024). As atas de reuniões pedagógicas de formação continuada sobre a Educação Especial indicaram potencialidades ou deficiências quanto ao apoio pedagógico oferecido aos docentes. Atas de Conselho de Classe e de acompanhamento pedagógico indicaram a ausência de registros das estratégias utilizadas pelos professores no atendimento dos alunos da Educação Especial.

A partir de uma pesquisa qualitativa, foi realizado um levantamento das dificuldades encontradas na elaboração e execução do PDI dos alunos da Educação Especial da Escola Estadual de Itabira/MG. Foi realizada a análise de informações coletadas dos questionários estruturados disponibilizados aos professores regentes, professores de apoio, coordenador, gestores e pais ou responsáveis.

Os questionários direcionados aos professores regentes, professores de apoio, gestores, coordenadores e pais levantaram evidências quanto ao conhecimento sobre PDI, o nível de participação na elaboração e execução do instrumento.

Tabela 4 – Grupos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Grupo	Nº de participantes	Intervenções a serem realizadas
Professores	35	Questionário semiestruturado
Professores de Apoio	5	Questionário semiestruturado
Equipe Gestora	2	Questionário semiestruturado
Coordenador Pedagógico	1	Questionário semiestruturado
Pais ou responsáveis	20	Questionário semiestruturado

Grupos de participantes da pesquisa. Total de participantes: 63

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante das reflexões apresentadas, este capítulo evidencia que a construção contínua e o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva são resultados de um processo histórico, político e pedagógico de transformações

profundas, que envolvem a redefinição de concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença. O referencial teórico demonstrou que, embora a Educação Especial se configure como a modalidade de ensino destinada a oferecer o atendimento educacional especializado, ela deve dialogar indissociavelmente com a Educação Inclusiva — esta entendida como um paradigma político-filosófico amplo que visa à transformação dos sistemas de ensino para acolher a todos os estudantes. Assim, a garantia de uma escola de fato inclusiva ultrapassa a mera presença física dos alunos com deficiência na escola regular, exigindo mudanças estruturais e culturais que assegurem condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem.

No campo metodológico, a proposta de pesquisa delineada busca articular teoria e prática, de modo a investigar, sob uma abordagem qualitativa, os desafios e potencialidades na elaboração e execução do PDI dos alunos da Educação Especial.

3.2.1 Descrição dos Decretos nº 12.686 e nº 12.773, de 2025

Os documentos analisados evidenciam a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025, cujo objetivo central consiste em assegurar o direito à educação em escolas regulares aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Tal arcabouço normativo reafirma o compromisso do Estado com a garantia do AEE e com a elaboração de planos pedagógicos individualizados, fundamentados em estudos de caso, além de estabelecer diretrizes para a formação de profissionais, a oferta de apoio escolar e a organização do financiamento educacional por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ademais, essas normativas incorporam, de forma explícita, o enfrentamento ao capacitismo e a promoção da acessibilidade como princípios estruturantes das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI) é fundamentada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conferindo respaldo jurídico à transição do paradigma da integração para o da inclusão. Tal mudança implica uma transformação sistêmica do modelo educacional, exigindo que a escola se reorganize para acolher a diversidade

humana. Entre seus pilares, destacam-se: a constituição de um sistema educacional inclusivo pleno, baseado na igualdade de oportunidades e na eliminação de práticas segregacionistas; a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino; e o reconhecimento legal do estudante com TEA como pessoa com deficiência, assegurando-lhe pleno acesso às garantias jurídicas e pedagógicas.

Essa reconfiguração desloca a compreensão da deficiência do campo médico-patológico para o campo dos direitos humanos, enfatizando a acessibilidade universal e a eliminação de barreiras. Nessa perspectiva, o combate ao capacitismo e a valorização da diversidade deixam de ser objetivos meramente declaratórios e passam a constituir critérios de validade e efetividade das políticas públicas educacionais. A atualização promovida pelo Decreto nº 12.773/2025 reforça, ainda, a importância da intersetorialidade e do respeito às especificidades individuais dos estudantes.

No âmbito das diretrizes operacionais, a política assegura o direito à aprendizagem ao longo da vida, garantindo a continuidade da trajetória educacional até os níveis mais elevados de ensino; reafirma a inclusão em classes e escolas comuns como princípio inegociável; incentiva a articulação entre as áreas de educação, saúde e assistência social; e estabelece a obrigatoriedade do planejamento de recursos de acessibilidade, abrangendo materiais didáticos, ambientes, transporte, mobiliário e sistemas de comunicação.

O AEE é reafirmado como serviço de natureza complementar ou suplementar ao ensino comum, devendo ser organizado a partir de um fluxo metodológico estruturado. Esse fluxo inclui a realização do estudo de caso, entendido como procedimento essencial para a identificação de barreiras e potencialidades do estudante; a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), voltado à organização do serviço; e o Plano Educacional Individualizado (PEI), que orienta a prática pedagógica no contexto da sala de aula comum. Ressalta-se que o acesso ao AEE independe da apresentação de diagnóstico médico, estando fundamentado no modelo biopsicossocial, que prioriza a análise das barreiras à participação e à aprendizagem.

A base normativa estabelecida pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 — que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva —, aliado às

atualizações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, consolida uma orientação pedagógica fundamentada no estudo de caso e na individualização do ensino. Nesse contexto, o PAEE e o PEI sobressaem-se como documentos pedagógicos distintos, porém intrinsecamente complementares, voltados à regência da prática escolar inclusiva.

Embora ambos convirjam no propósito de assegurar a permanência e o desenvolvimento do estudante, suas esferas de atuação diferem substancialmente. O PAEE direciona-se especificamente ao AEE, operando no âmbito complementar ou suplementar. Sua finalidade central é organizar os recursos de acessibilidade, as tecnologias assistivas, as estratégias específicas e os serviços especializados oferecidos ao aluno. A elaboração desse plano incide, predominantemente, sobre o docente do AEE, que atua em articulação com a família e com os demais profissionais da rede de apoio.

Por sua vez, o PEI volta-se ao processo de escolarização na sala de aula comum, pautando-se pelo acesso e pela apropriação do currículo regular. Cabe a este documento estruturar as adaptações pedagógicas, as metas de aprendizagem, as metodologias de ensino e os instrumentos avaliativos, além dos suportes necessários durante as rotinas da classe regular. Em virtude de sua abrangência, o PEI exige uma construção verdadeiramente colaborativa, envolvendo os professores regentes, o docente do AEE, a equipe pedagógica escolar, os familiares e, sempre que factível, o próprio estudante.

Conforme preconizado pelos referidos decretos, a relação entre o PAEE e o PEI fundamenta-se na dinamicidade e no alinhamento institucional. Ambos são caracterizados como instrumentos individualizados de atualização contínua, cuja formalização deve integrar obrigatoriamente o PPP da unidade escolar. Assim, ao articularem o trabalho desenvolvido na sala de aula comum e no atendimento especializado, esses planos garantem a coesão das ações educativas e o fortalecimento do trabalho cooperativo entre todos os agentes envolvidos no processo de inclusão.

No que se refere à formação dos profissionais, a PNEEI estabelece parâmetros mínimos, exigindo, para o professor do AEE, formação inicial em docência acrescida de formação continuada com carga horária mínima de 360 horas, e, para o profissional de apoio escolar, formação em nível médio e formação continuada de, no mínimo, 180

horas. Importante destacar que a disponibilização do profissional de apoio também não está condicionada à existência de laudo médico, sendo determinada a partir de avaliação pedagógica.

A institucionalização da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva fortalece o regime de colaboração entre os entes federativos, assegurando a sustentabilidade financeira da política por meio de recursos do Fundeb. Essa estrutura de financiamento visa garantir condições materiais para a efetivação das ações previstas.

Por fim, ao adotar o modelo de avaliação biopsicossocial, a legislação brasileira busca superar práticas excludentes historicamente associadas à exigência de laudos médicos, transferindo para o sistema educacional a responsabilidade pela identificação das necessidades dos estudantes e pela oferta de suporte adequado. Dessa forma, a educação inclusiva consolida-se como um direito subjetivo universal, que impõe ao Estado o compromisso de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais, assegurando a participação plena de todos os estudantes no processo educativo.

3.2.2 Descrição da Resolução 4256/2020 da SEE de Minas Gerais

A Resolução SEE nº 4.256/2020 constitui o principal instrumento normativo para a organização da Educação Especial no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A referida normativa refere-se ao atendimento aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes o direito à matrícula obrigatória no ensino regular, bem como ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado.

Dentre suas diretrizes, destaca-se a obrigatoriedade da elaboração do PDI, compreendido como um instrumento pedagógico estruturado, destinado ao acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante. Além disso, a resolução especifica as atribuições dos profissionais de apoio, incluindo tradutores e intérpretes de Libras e guias-intérpretes, e regulamenta a oferta de serviços como as salas de recursos multifuncionais e os centros de formação e capacitação. Nesse sentido, a normativa orienta-se pelo propósito de consolidar uma política educacional inclusiva, fundamentada na garantia

da acessibilidade curricular e na eliminação de barreiras que possam comprometer a participação e a aprendizagem dos estudantes no contexto escolar. Ela estabelece, ainda, diretrizes que alinham o sistema estadual de ensino aos pressupostos legais da Lei nº 9.394/96 (LDB). A resolução ainda está em vigor, porém, por ser homologada no ano de 2020, não está alinhada com os Decretos nº 12.686 e nº 12.773 de 2025.

Do ponto de vista jurídico, a normativa assegura o direito à matrícula em classes comuns do ensino regular, vedando qualquer forma de recusa baseada na condição do estudante. Assim, a inclusão passa a ser compreendida como direito subjetivo, e não como concessão institucional. Para além do acesso, a política enfatiza a necessidade de garantir a permanência e a qualidade da trajetória escolar, o que implica a implementação de estratégias pedagógicas e organizacionais capazes de sustentar o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial.

Nesse contexto, destaca-se a previsão de adaptações razoáveis, entendidas como ajustes necessários à eliminação de barreiras, sem que isso represente ônus desproporcional à instituição. Tal diretriz desloca para a escola a responsabilidade pela promoção da acessibilidade, reafirmando o compromisso com a equidade educacional.

Entre os instrumentos pedagógicos previstos, o PDI assume papel central na organização do trabalho pedagógico. O PDI constitui-se como um documento orientador do processo educativo, devendo ser elaborado de forma colaborativa entre os profissionais envolvidos no atendimento ao estudante. Sua estrutura contempla a análise de diferentes dimensões do desenvolvimento, incluindo aspectos diagnósticos, psicomotores, cognitivos e comunicacionais, possibilitando a definição de estratégias pedagógicas individualizadas e fundamentadas nas necessidades específicas de cada educando.

A operacionalização da política inclusiva se materializa, ainda, por meio do AEE, compreendido como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular. O AEE tem como finalidade a identificação e a eliminação de barreiras à aprendizagem, sendo ofertado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais. Para sua efetivação, a normativa prevê a atuação de diferentes profissionais, tais como o professor de apoio (ACLT), o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), o Guia-intérprete e o Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), além da articulação com equipes multiprofissionais.

Com vistas à garantia da implementação da política em âmbito estadual, a SEE organiza uma rede de apoio composta por centros especializados, responsáveis pela formação continuada dos profissionais e pelo suporte técnico às unidades escolares. Essa estrutura é acompanhada pelas SRE, que atuam no monitoramento e na orientação das práticas pedagógicas.

Por fim, a Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece mecanismos de acompanhamento e responsabilização institucional, ao prever, entre outros aspectos, a realização de reuniões com as famílias, a organização da documentação escolar e a flexibilização do percurso formativo dos estudantes, incluindo a ampliação do tempo de escolarização e a adaptação dos processos avaliativos.

Dessa forma, a normativa representa um avanço significativo na consolidação de uma política educacional inclusiva em Minas Gerais, ao reafirmar a centralidade do direito à educação e ao atribuir ao sistema de ensino a responsabilidade pela criação de condições que assegurem a participação plena e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.

3.2.3 Descrição do Instrumento PDI

O Plano de Desenvolvimento Individual da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais apresenta-se como um instrumento formal como eixo estruturante da garantia de direitos educacionais e da personalização do ensino. Trata-se de um documento técnico-pedagógico que viabiliza a materialização das diretrizes inclusivas, ao traduzir o direito subjetivo do estudante em práticas pedagógicas concretas e sistematizadas. Nesse sentido, a Seção I, refere-se aos dados institucionais: a data de elaboração demarca o início da vigência das ações propostas, enquanto a identificação da SRE e da unidade escolar.

A elaboração do PDI configura-se como um processo de governança colaborativa, que demanda a articulação entre diferentes profissionais da equipe escolar. A atuação do Especialista da Educação Básica (EEB) é fundamental para assegurar a conformidade normativa e a coerência entre diagnóstico e intervenção pedagógica. Paralelamente, professores regentes, professores de apoio, docentes do AEE e profissionais de acessibilidade, como intérpretes de Libras e guias-intérpretes, contribuem com dados empíricos e estratégias específicas. A inclusão do MASP

(Matrícula do Servidor Público) reforça a responsabilização técnica, vinculando o profissional ao registro funcional do Estado e garantindo a fidedignidade das informações.

As seções destinadas ao levantamento do perfil do estudante organizam um mapeamento biopsicossocial abrangente, contemplando dados sobre diagnóstico, uso de medicação, histórico escolar e contexto familiar. Essas informações fundamentam a compreensão das condições de aprendizagem e para a definição de estratégias pedagógicas adequadas. O histórico de escolarização, especialmente no que se refere à participação em serviços de apoio, constitui um indicador relevante da intensidade de suporte previamente ofertado, permitindo identificar lacunas que demandam intervenções mais sistemáticas.

No que se refere aos aspectos psicomotores e comportamentais, o PDI orienta a análise de condições que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, como tônus muscular, percepções sensoriais e organização corporal. Esses elementos subsidiam a proposição de adaptações concretas no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas, como o uso de recursos multissensoriais e mobiliário adequado. Do mesmo modo, a identificação de comportamentos específicos contribui para o planejamento de estratégias de manejo em sala de aula, favorecendo a participação do estudante.

A dimensão cognitiva, por sua vez, articula conhecimentos da neurociência às práticas pedagógicas, ao considerar aspectos como memória, atenção e raciocínio lógico. A análise desses elementos permite ajustar o tempo, os métodos e os recursos didáticos às necessidades do estudante, favorecendo a aprendizagem. A identificação de habilidades em desenvolvimento, especialmente quando realizadas com apoio, indica a necessidade de mediações pedagógicas intencionais.

A comunicação e a linguagem constituem dimensões centrais para a efetivação da inclusão escolar. O PDI deve contemplar uma análise detalhada das características comunicativas do estudante, incluindo aspectos fonológicos e o uso de sistemas alternativos ou suplementares de comunicação. No processo de alfabetização, a identificação do nível de leitura e escrita orienta a seleção de estratégias pedagógicas adequadas, considerando as especificidades do estudante.

O planejamento pedagógico, articulado aos processos de avaliação, estrutura-se em um ciclo contínuo de intervenção e reavaliação. Os objetivos definidos devem

considerar tanto as expectativas curriculares gerais quanto as necessidades específicas do estudante, promovendo equidade no processo educativo. O relatório pedagógico semestral assume, nesse contexto, a função de registro analítico da evolução do estudante, sintetizando avanços nas dimensões cognitiva, social, comunicacional e motora.

Entretanto, para que o PDI cumpra sua função social e pedagógica, é imprescindível que sua utilização ocorra de maneira contínua ao longo do ano letivo, orientando o planejamento, a intervenção e a avaliação das práticas educativas. Quando reduzido a um preenchimento pontual, realizado apenas para atender a exigências administrativas e burocráticas, o documento perde sua potencialidade transformadora e deixa de contribuir efetivamente para a aprendizagem do estudante. Assim, reafirma-se a necessidade de que o PDI seja apropriado como instrumento dinâmico de acompanhamento, revisitado periodicamente e construído coletivamente, de modo a garantir a efetivação do direito à educação inclusiva.

Por fim, a qualidade do PDI está diretamente relacionada à coerência entre diagnóstico e intervenção pedagógica. A análise não deve restringir-se às limitações do estudante, mas priorizar a identificação de suas potencialidades, orientando práticas que favoreçam seu desenvolvimento integral. Dessa forma, o PDI consolida-se como instrumento fundamental para a promoção da inclusão, ao articular rigor técnico, intencionalidade pedagógica e compromisso com o direito à educação.

3.2.4 Análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Itabira - MG

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Itabira - MG de 2024, apresenta-se como um instrumento de gestão democrática. O texto explora o histórico da escola, localizada em Itabira, e fornece dados estatísticos sobre o corpo docente e os cerca de 667 estudantes matriculados. São descritas estratégias para fortalecer o vínculo com a comunidade e enfrentar desafios como a vulnerabilidade social, a evasão e o baixo rendimento escolar (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024).

O PPP enfatiza a inclusão de alunos com necessidades especiais por meio de núcleos de apoio e do PDI. Além disso, a proposta pedagógica prioriza a gestão

democrática, a educação ambiental, a educação antirracista e o combate à indisciplina para garantir a formação integral do cidadão. Por fim, o documento utiliza indicadores de desempenho para planejar intervenções que elevem a qualidade do aprendizado.

Sob a ótica da política educacional de Minas Gerais, este documento é a espinha dorsal que fundamenta o PDI e articula as metas da SEE/MG à realidade singular do território. Sua importância estratégica reside na em uma gestão por resultados de aprendizagem, onde o planejamento deixa de ser um registro passivo para se tornar uma bússola de transformação social.

A identidade institucional, alinhada às diretrizes da SEE/MG, é sintetizada nos seguintes indicadores: corpo docente composto por 54 professores, com um contingente técnico de 10 profissionais dedicados exclusivamente ao AEE; 677 matrículas ativas, distribuídas entre Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissionalizante (Recursos Humanos); instituição de forte base comunitária, com 95% dos discentes residentes no entorno imediato; o território e a vulnerabilidade são fatores que interveem na aprendizagem (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024).

A análise do Marco Situacional revela uma dicotomia analítica: enquanto o Índice Socioeconômico (Inse) é classificado como Médio Alto, o Nível Socioeconômico (NSE) é médio baixo. Esta disparidade revela um diagnóstico de vulnerabilidade social, superando a abstração estatística.

Os fatores de risco identificados que impactam diretamente o fortalecimento do fluxo escolar são apresentados no documento como a configuração familiar, pois a baixa renda impõe que discentes assumam responsabilidades domésticas e o cuidado de irmãos, enquanto os pais trabalham, resultando em uma lacuna de monitoramento familiar; os 10% de infrequência que são o foco de preocupação técnica, pois atuam como preditores de defasagem e abandono; e a vulnerabilidade do território que exige estratégias de acolhimento e escuta ativa, tratando o vínculo afetivo-pedagógico como premissa para a permanência e o sucesso escolar.

O diagnóstico de desempenho educacional, com base nos indicadores do IDEB e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), especialmente por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), constitui um importante instrumento para a análise da aprendizagem dos estudantes e para o planejamento de ações pedagógicas no contexto escolar.

Nesse sentido, tais dados podem subsidiar a organização de estratégias voltadas à Recomposição das Aprendizagens, conforme previsto nas diretrizes educacionais vigentes.

No que se refere aos resultados educacionais mais recentes, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 alcançou 4,3, resultado composto por uma média de proficiência de 4,96 e por uma taxa de fluxo de 0,86. Esses dados evidenciam a necessidade de um planejamento pedagógico orientado por metas que contemplem a progressão das aprendizagens e o acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes.

A análise das proficiências por etapa de ensino e componente curricular permite identificar variações no desempenho durante o período considerado. No 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, a proficiência média diminuiu de 260 pontos, em 2021, para 232 pontos, em 2023. Simultaneamente, o percentual de estudantes classificados no padrão de desempenho “Baixo” aumentou de 12% para 31%. Em Matemática, na mesma etapa, a proficiência média passou de 256 pontos, em 2021, para 239 pontos, em 2023, quando 39% dos estudantes foram classificados no padrão de baixo desempenho.

No 3º ano do Ensino Médio, os resultados indicam relativa estabilidade em Matemática, cuja proficiência média se manteve em 263 pontos entre 2021 e 2023. Em Língua Portuguesa, verificou-se pequena redução, de 255 para 251 pontos no mesmo período, com predominância de estudantes no padrão de desempenho intermediário, correspondente a 36% em 2023. A leitura conjunta desses resultados evidencia diferenças entre as etapas e os componentes curriculares, reforçando a necessidade de acompanhamento contínuo e de intervenções pedagógicas contextualizadas.

Os Eixos 3 e 4 do PPP destacam a participação coletiva por meio do Colegiado Escolar, das Assembleias de Turma e do fortalecimento da atuação dos representantes de turma. Essas instâncias favorecem a construção de uma rede de proteção voltada ao enfrentamento da violência, dos conflitos escolares e do desinteresse dos estudantes (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024).

Nesse contexto, a escola adota a Cultura de Paz como política institucional, orientada pela Resolução SEE/MG nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024 – que

estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. A gestão diferencia a indisciplina, relacionada a conflitos cotidianos que demandam intervenções pedagógicas, das situações de violência, caracterizadas por danos físicos, psicológicos ou patrimoniais. A utilização da mediação de conflitos e o desenvolvimento de projetos, como o “Paz na Escola”, buscam contribuir para a melhoria do clima escolar e das condições de aprendizagem, partindo do entendimento de que a resolução de problemas cotidianos pode evitar seu agravamento e a ocorrência de crises institucionais.

As ações de gestão do AEE são organizadas por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), estrutura interna responsável pelo acolhimento dos estudantes e pelo acompanhamento dos relatórios relacionados à inclusão. O processo de elaboração do PDI envolve o levantamento das informações do estudante, a formalização do atendimento conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020 e a articulação com o SAI e a SRE de Nova Era. O PDI orienta o planejamento de estratégias pedagógicas que considerem o ritmo, as potencialidades e as necessidades individuais dos estudantes, favorecendo a acessibilidade curricular. A escola também precisa administrar as limitações decorrentes da ausência de uma Sala de Recursos própria.

O Plano de Ação² 2024-2026 materializa o compromisso da escola com a transparência e a eficácia. Para que as metas não sejam restritas ao papel, a gestão prioriza a Recomposição das Aprendizagens (PRA) por meio de estratégias de monitoramento contínuo. Entre as metas consideradas prioritárias, destaca-se a redução da defasagem educacional, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental e na organização de agrupamentos temporários para reforço, fundamentados na análise dos erros e acertos dos estudantes por habilidade. Outra meta refere-se ao fortalecimento da busca ativa, realizada em articulação com o Conselho Tutelar e com a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), para enfrentar situações de infrequência e evasão relacionadas, entre outros fatores, ao ingresso precoce no mercado de

² O Plano de Ação escolar constitui um instrumento de planejamento destinado a transformar as diretrizes e prioridades definidas no PPP em ações concretas. Nele são estabelecidos os objetivos, as metas, as estratégias, os responsáveis, os prazos e os mecanismos de acompanhamento e avaliação, com vistas ao enfrentamento das necessidades identificadas na realidade da escola e à melhoria dos processos pedagógicos e de gestão.

trabalho e às reprovações sucessivas. Destaca-se, ainda, a consolidação do protagonismo juvenil mediante a implementação da Rádio Escola e do Jornal Marciana, em formato audiovisual, projetos que favorecem o desenvolvimento de habilidades comunicativas, criativas e de liderança.

No que se refere à formação docente, o Indicador de Adequação da Formação Docente evidencia que a maioria dos professores da escola possui formação compatível com a área em que atua, com aproximadamente 77,8% enquadrados no grupo de docentes com licenciatura na disciplina de atuação ou formação equivalente com complementação pedagógica. Observa-se, entretanto, a presença de 5,1% de docentes sem formação superior completa, além de outros casos em que a formação não corresponde diretamente ao componente curricular lecionado.

Em relação à formação continuada, destaca-se que parte significativa do corpo docente possui especialização concluída (41%), enquanto percentuais menores apresentam formação em nível de mestrado (em curso ou concluído). A maioria dos professores demonstra percepção positiva acerca de sua formação, declarando-se preparada para o exercício da docência, ao mesmo tempo em que busca aperfeiçoamento profissional, sobretudo por meio de formações continuadas ofertadas por instituições externas e pela plataforma da Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Segundo os dados PPP da escola (Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024), os níveis de escolarização e pós-graduação dos docentes (dados atualizados até dezembro de 2023) estão relacionados na tabela abaixo:

Tabela 5 – Nível de escolarização e pós-graduação dos docentes da escola pesquisada

(continua)

Nível de Escolarização/Pós-Graduação dos docentes da Escola Estadual de Itabira - MG	Percentual (%)
Especialização concluída	41%
Mestrado em curso	9%
Mestrado concluído	3%
Outro(s)	9%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP da escola (2023).

Tabela 5 – Nível de escolarização e pós-graduação dos docentes da escola pesquisada

(conclusão)

Nível de Escolarização/Pós-Graduação dos docentes da Escola Estadual de Itabira - MG	Percentual (%)
Especialização em curso	0%
Doutorado em curso	0%
Doutorado concluído	0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP da escola (2023).

A escola incentiva a formação continuada por meio de estratégias como flexibilização de horários, valorização das iniciativas individuais e promoção de espaços coletivos de troca de experiências, especialmente nas reuniões pedagógicas. Os temas abordados nessas formações são definidos a partir das demandas do cotidiano escolar, com destaque para o estudo do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da mediação de conflitos e da análise de resultados educacionais. Tais ações contribuem para o planejamento docente, na medida em que orientam a definição de objetivos, estratégias e práticas pedagógicas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito da organização do trabalho coletivo, as reuniões extraclasse (Módulo II) constituem espaços institucionais de reflexão e planejamento, nos quais são discutidos aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes, práticas avaliativas, temáticas disciplinares, acompanhamento do PPP e análise de indicadores educacionais. Essas reuniões também favorecem o compartilhamento de experiências pedagógicas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, fortalecendo a colaboração entre os docentes.

Quanto à frequência docente, observa-se baixo índice de absenteísmo, predominantemente relacionado a licenças de saúde de curta duração. De modo geral, tais afastamentos não apresentam impacto significativo no processo de ensino, sendo supridos por estratégias organizacionais da escola, como a atuação de especialistas e professores eventuais. A gestão escolar desenvolve ações de

conscientização e acompanhamento, visando minimizar ausências e reforçar o compromisso com a continuidade das atividades pedagógicas.

No que se refere às políticas e programas educacionais, a escola participa de iniciativas implementadas pela SEE/MG, como o programa Jovem do Futuro, voltado ao monitoramento da qualidade do Ensino Médio e à melhoria dos indicadores educacionais, e o Programa Convivência Democrática, que busca promover a cultura de direitos humanos e a prevenção de violências no ambiente escolar. Destaca-se, ainda, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), que orienta ações pedagógicas voltadas à superação das defasagens de aprendizagem, especialmente no contexto pós-pandêmico, por meio de estratégias como reforço escolar e agrupamentos temporários.

No âmbito pedagógico, a escola também desenvolve ações relacionadas aos itinerários formativos do Ensino Médio e a programas de integração entre escola e comunidade, além de promover atividades voltadas à formação cidadã e ao trabalho com temas transversais. Essas iniciativas são articuladas ao PPP e ao Plano de Ação da escola, que estabelece metas e estratégias voltadas ao fortalecimento do ensino, à participação da comunidade escolar, à redução da defasagem de aprendizagem e à melhoria dos resultados educacionais.

O Plano de Ação contempla, entre outras diretrizes, o incentivo à participação de pais e estudantes, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e atividades extracurriculares, o acompanhamento individualizado do trabalho docente, a promoção de ações de acolhimento e convivência, bem como estratégias de monitoramento da frequência escolar e prevenção da evasão. Além disso, prevê ações voltadas à formação continuada dos professores, ao uso de tecnologias educacionais e à gestão democrática, com espaços de escuta e avaliação institucional.

A análise do conjunto de ações institucionais e do plano de ação da escola evidencia uma lacuna significativa no que se refere à explicitação de estratégias voltadas à Educação Especial, ao AEE e ao PDI. Embora sejam apresentadas diversas iniciativas relacionadas à melhoria da aprendizagem, à formação docente, ao acompanhamento pedagógico e à participação da comunidade escolar, observa-se a ausência de menções diretas a ações sistematizadas que contemplem, de forma

específica, os estudantes da Educação Especial e os instrumentos que orientam seu acompanhamento pedagógico.

Tal ausência pode indicar uma fragilidade no processo de institucionalização das práticas inclusivas, na medida em que o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes, bem como a elaboração, implementação e monitoramento do PDI, não aparecem de forma estruturada no planejamento escolar. Considerando que a educação escolar inclusiva pressupõe não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade, torna-se fundamental que o AEE e consequentemente o PDI estejam integrados às ações pedagógicas, às metas institucionais e às práticas avaliativas da escola.

Além disso, a inexistência de diretrizes explícitas relacionadas à Educação Especial no Plano analisado pode dificultar a articulação entre os professores da sala comum, os profissionais do AEE e a equipe gestora, comprometendo a construção de práticas colaborativas e a efetividade das intervenções pedagógicas. O PDI, enquanto instrumento de planejamento individualizado, demanda a participação de diferentes atores escolares e deve orientar a definição de estratégias, recursos e adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, o que requer sua inserção formal nos documentos institucionais.

O referencial teórico abordado nesta dissertação destaca que a inclusão escolar requer planejamento intencional, formação continuada específica e acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas, incluindo o uso do PDI como ferramenta para o atendimento às singularidades dos estudantes. Quando tais elementos não estão formalmente previstos, há o risco de fragilização das práticas inclusivas e de descontinuidade das ações pedagógicas.

Nesse sentido, a ausência de ações direcionadas à Educação Especial pode contribuir para a invisibilização das demandas desses estudantes no contexto escolar, reforçando práticas generalistas que nem sempre respondem às suas necessidades. A não institucionalização do PDI no planejamento escolar tende a favorecer sua utilização como um instrumento meramente formal e burocrático, dissociado das práticas pedagógicas cotidianas. Nesses casos, o preenchimento do documento ocorre, muitas vezes, para atendimento de exigências administrativas, sem que haja efetiva apropriação por parte dos professores e demais profissionais envolvidos.

Como consequência, o PDI deixa de cumprir sua função de orientar intervenções pedagógicas individualizadas, de promover o acompanhamento contínuo do estudante e de subsidiar decisões pedagógicas fundamentadas, reduzindo-se a um registro documental com pouca incidência sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial.

Tal cenário evidencia a importância de incorporar, de forma explícita, estratégias voltadas ao PDI no planejamento escolar, de modo a garantir a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, alinhada às políticas públicas e às diretrizes curriculares vigentes.

3.2.5 Análise dos dados coletados através do questionário destinado aos pais e responsáveis pelos alunos da Educação Especial

O PDI é um importante instrumento para a viabilização de uma educação que atenda as individualidades dos alunos da Educação Especial, servindo como a bússola que norteia adaptações curriculares e metas de aprendizagem e não seja apenas uma formalidade, mas uma prática intencional.

Este diagnóstico retrata as expectativas das famílias, fundamentado nos dados coletados junto aos responsáveis por estudantes da Educação Especial. Embora o projeto de pesquisa previsse inicialmente a participação de 20 pais ou responsáveis, a amostra final configurou-se com o retorno de 9 participantes que responderam ao questionário semiestruturado. Vale ressaltar que o aproveitamento dessas respostas se justifica pela intenção de compreender em profundidade a perspectiva desse grupo, cujas percepções e anseios podem se estender e refletir as realidades de outros membros da comunidade escolar. Portanto, a investigação não assume um caráter de amostragem estatística ou generalização quantitativa, mas sim o compromisso qualitativo de dar voz e elucidar as vivências e expectativas dessas famílias no contexto inclusivo estudado.

Este relatório mapeia a eficácia das ações atuais sob a premissa de que a excelência pedagógica exige transparência absoluta e uma colaboração mútua entre escola e comunidade. A eficácia desse processo depende, primariamente, da clareza nos fluxos de informação e do livre acesso aos documentos norteadores.

O instrumento de coleta de dados direcionado às famílias configurou-se como um questionário estruturado em quatro blocos temáticos, combinando questões fechadas de múltipla escolha e perguntas abertas de caráter discursivo.

O Bloco 1 (Conhecimento sobre o PDI) buscou mapear o nível de familiaridade, compreensão dos objetivos e o acesso físico dos responsáveis ao documento. O Bloco 2 (Participação da Família) investigou a dimensão dialógica do processo, avaliando o grau de engajamento dos familiares na elaboração do plano e a abertura da escola para acolher os saberes da família. A operacionalização do planejamento foi escopo do Bloco 3 (Implementação e Acompanhamento), cujo foco residiu em aferir a percepção prática das famílias sobre a execução das adaptações, o fluxo de *feedback* da escola e o impacto real do plano no desenvolvimento do estudante. Por fim, o Bloco 4 (Desafios e Potencialidades) assumiu uma natureza estritamente qualitativa ao abrir espaço para narrativas livres, permitindo que os participantes apontassem as barreiras enfrentadas, os êxitos observados e as propostas de melhoria para a construção colaborativa do documento. Para preservar a identidade dos participantes, os pais ou responsáveis legais foram identificados pelos códigos P1 a P9, atribuídos de forma sequencial e sem correspondência com seus nomes.

3.2.5.1 Bloco 1 - O Conhecimento do PDI

O acesso à informação é o alicerce sobre o qual se constrói a confiança da família no ecossistema escolar. Quando os responsáveis dominam as diretrizes do atendimento, tornam-se aliados estratégicos no estímulo pedagógico. No entanto, os indicadores revelam uma fragilidade crítica na governança documental:

Tabela 6 – Conhecimento dos pais ou responsáveis sobre o Plano de Desenvolvimento Individual

Indicador de Conhecimento do PDI	Sim	Não
Conhece o PDI do seu filho?	3	6
Sabe quais são os objetivos do PDI?	7	2
Recebeu cópia física ou digital do documento?	0	9

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis (2026).

Sete participantes afirmam conhecer os objetivos do uso do PDI, mas nenhum possui a cópia do documento — indica uma falha sistêmica de transparência. Essa lacuna fragiliza o acompanhamento sistemático e compromete a execução das metas, transformando o PDI em uma abstração pedagógica em vez de um roteiro de ação. Esta desconexão documental reflete-se diretamente na baixa qualidade da participação familiar na construção do plano.

3.2.5.2 Bloco 2 - Participação da Família

A família detém um papel estratégico como fonte primária de informações sobre as potencialidades e necessidades individuais do aluno. O diagnóstico, contudo, aponta um descompasso entre o ato de coletar dados e a efetiva construção: segundo os respondentes, embora a escola tenha solicitado informações para 6 dos 9 pais, apenas 2 participaram da elaboração do PDI, e nenhum (0/9) foi convidado para reuniões específicas de discussão do documento.

Tabela 7 – Participação da família na elaboração e no acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual

Indicadores de Participação da Família	Sim	Não
Participou da elaboração do PDI?	2	7
A escola solicita informações sobre as necessidades e potencialidades do estudante?	6	3
Há reuniões específicas para discutir o PDI?	0	9

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis (2026).

Depoimentos evidenciam essa exclusão: P4 e P7 afirmam categoricamente não terem participado da construção, com P7 (questionário, 2026) destacando a "*necessidade de maior envolvimento e conhecimento sobre o processo*"³. Já P5 e P6 reforçam que a ausência de fóruns coletivos impede a pactuação de metas. A implicação direta dessa ausência de reuniões é a anulação do potencial colaborativo da escola; a participação dos pais torna-se um ato passivo e burocrático, em vez de

³ As falas dos participantes estão em itálico para dar maior visibilidade às suas vozes e diferenciá-las da análise da pesquisadora.

uma parceria estratégica. Sem um diálogo estruturado, o PDI deixa de ser um pacto pedagógico para se tornar um planejamento unilateral, o que inevitavelmente gera desafios em sua execução prática.

3.2.5.3 Bloco 3 – Implementação e Acompanhamento

A execução do PDI na rotina de sala de aula enfrenta desafios de operacionalização. Apenas 3 em cada 9 pais percebem a aplicação prática do que foi planejado. O relato de P1, indicando que o PDI do ano corrente sequer foi apresentado, somado à situação de P2 — cujo filho possui professor de apoio, mas não tem o PDI preenchido — revela uma desconexão entre o suporte humano e o planejamento formal.

Tabela 8 – Implementação e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual na percepção das famílias

Indicadores de Implementação e Acompanhamento	Sim	Não	Branco
O que está previsto no PDI é colocado em prática	3	6	–
Há retorno da escola sobre avanços ou dificuldades	6	3	–
O PDI contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante	8	–	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis (2026).

Esta configuração expõe um risco institucional: o atendimento realizado por professores de apoio sem a orientação de um PDI formalizado com ações improvisadas e sem planejamento prévio e intencional. Crucialmente, sem um plano consolidado e compartilhado, as intervenções pedagógicas perdem a intencionalidade necessária para garantir a evolução do aluno, dependendo exclusivamente do esforço individual e não de uma estratégia institucional organizada. Todavia, apesar destes descompassos, o diagnóstico identifica vetores de sucesso que devem servir de base para a reestruturação do sistema.

É imperativo reconhecer que a equipe escolar, apesar das limitações processuais, mantém um atendimento que gera impactos positivos reais. O alto índice de percepção de que o PDI contribui para o desenvolvimento (8 em cada 9 pais que

responderam, com uma abstenção) demonstra uma confiança latente na competência técnica da instituição.

3.2.5.4 Bloco 4 – Desafios e Potencialidades

A execução plena da Educação Especial é impedida por barreiras sistêmicas que transcendem a vontade individual dos docentes. A análise dos depoimentos permite diagnosticar três desafios críticos:

Quadro 2 – Desafios críticos para execução plena do PDI

Déficit de Tempo Institucional	A " <i>falta de tempo para planejar e acompanhar</i> " (P3, questionário, 2026) degrada a qualidade do PDI, que corre o risco de se tornar uma peça meramente burocrática se não houver reserva de carga horária para a reflexão pedagógica.
Inconsistência Avaliativa	P8 aponta que diferentes professores apresentam avaliações conflitantes sobre o mesmo aluno. Esta fragmentação do olhar pedagógico gera insegurança nas famílias e descontinuidade no aprendizado.
Necessidade de Suporte Técnico e Formação	Há uma demanda clara por formação continuada e pela presença mais frequente de especialistas na unidade (P3 e P8).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis (2026).

A inconsistência nas avaliações reforça a urgência da solução proposta por P8 (questionário, 2026): a realização de "*uma reunião com todos para avaliar melhor o aluno*", garantindo que o PDI seja a única fonte de verdade compartilhada por todos os docentes. Apesar das fragilidades identificadas, os depoimentos também revelaram potencialidades importantes no trabalho desenvolvido pela escola, entre as quais se destacam:

Quadro 3 – Potencialidades identificadas

Comprometimento Profissional	Elogios explícitos à dedicação dos professores de apoio (P5).
Humanização do Atendimento	A existência de um " <i>olhar individualizado</i> " para as necessidades dos alunos (P3, P7, questionário, 2026).
Resultados em Bem-Estar	Redução visível em crises de ansiedade (P2).
Histórico de Eficácia	Referências ao sucesso de anos anteriores com provas adaptadas e inclusão social (P1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários aplicados aos pais ou responsáveis (2026).

Esses dados confirmam que o problema enfrentado não é de ordem profissional ou de falta de compromisso, mas sim de natureza processual. Para potencializar essa base de confiança, é necessário enfrentar as barreiras estruturais que obstruem o fluxo de trabalho.

Conclui-se, a partir dos dados analisados, que o PDI, embora reconhecido pelas famílias como um instrumento potencialmente relevante para o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, ainda enfrenta limitações significativas em sua efetivação no contexto escolar investigado. Os resultados evidenciam que o documento não tem sido plenamente apropriado pelas famílias nem operacionalizado de maneira colaborativa, o que compromete sua função como eixo articulador das práticas pedagógicas inclusivas.

As fragilidades identificadas, especialmente no que se refere à transparência documental, à participação das famílias e à ausência de momentos coletivos de discussão e acompanhamento, revelam que o PDI ainda se aproxima, em muitos casos, de uma exigência administrativa, distanciando-se de sua finalidade pedagógica e formativa. A inexistência de cópias do documento junto às famílias e a baixa participação destas na elaboração do plano demonstram a necessidade de fortalecer os mecanismos de comunicação e corresponsabilização entre escola e comunidade.

Além disso, os desafios apontados pelos responsáveis, como a falta de tempo institucional para planejamento, a fragmentação das avaliações docentes e a carência de formação continuada e suporte técnico, indicam que a efetividade do PDI depende não apenas do compromisso individual dos profissionais, mas sobretudo da

construção de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo e o acompanhamento contínuo das aprendizagens. Nesse sentido, o PDI precisa ser compreendido como um instrumento dinâmico, elaborado coletivamente, revisitado periodicamente e integrado às práticas pedagógicas cotidianas.

Por outro lado, o estudo também evidencia importantes potencialidades, como o comprometimento dos professores, a humanização do atendimento e os impactos positivos percebidos no desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Tais aspectos demonstram que há, na instituição, uma base de confiança e sensibilidade pedagógica capaz de sustentar avanços significativos na consolidação de práticas inclusivas mais efetivas.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola fortaleça a cultura de participação das famílias, amplie os espaços de diálogo entre os profissionais envolvidos no atendimento educacional e garanta maior intencionalidade no planejamento pedagógico. Somente por meio de uma atuação articulada, colaborativa e contínua será possível assegurar que o PDI deixe de ocupar um lugar meramente burocrático e se consolide como um instrumento estratégico para a promoção da aprendizagem, da inclusão e da garantia dos direitos educacionais dos estudantes da Educação Especial.

3.2.6 Análise dos dados coletados através do questionário destinado aos professores regentes, professores de apoio, gestores e especialista.

A efetivação da Educação Inclusiva pressupõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e atendam às singularidades dos estudantes da Educação Especial. Nesse contexto, o PDI configura-se como um importante instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação das necessidades educacionais específicas dos alunos, orientando estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e ações colaborativas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Mais do que um documento administrativo, o PDI deve constituir-se como um mecanismo dinâmico e intencional, articulado ao planejamento escolar e comprometido com a garantia do direito à aprendizagem e à participação dos estudantes.

Entretanto, para que o PDI cumpra sua função pedagógica, é indispensável que sua elaboração e execução ocorram de forma coletiva, envolvendo professores regentes, profissionais de apoio, AEE, equipe gestora e demais agentes educacionais. Além disso, faz-se necessária a existência de condições institucionais adequadas, como formação continuada, organização documental, tempo para planejamento e espaços de diálogo entre os profissionais. Quando esses elementos não estão consolidados, o PDI corre o risco de assumir um caráter burocrático, distanciando-se de sua finalidade inclusiva.

Diante dessa perspectiva, os dados apresentados a seguir buscam analisar as percepções de profissionais da educação acerca da elaboração, execução e acompanhamento do PDI em uma escola da rede estadual de ensino. A investigação contempla aspectos relacionados ao perfil dos participantes, à organização institucional do processo de elaboração do documento, às práticas colaborativas entre os profissionais, aos impactos do PDI na inclusão escolar e às condições de formação e suporte oferecidas pela instituição. A análise desses elementos permite compreender os avanços, limites e desafios existentes na implementação do PDI, contribuindo para a reflexão sobre a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas.

3.2.6.1 Perfil dos Respondentes

A pesquisa contou com a participação de 31 profissionais da escola, pertencentes a diferentes segmentos envolvidos, direta ou indiretamente, na elaboração, na execução e no acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual. A caracterização desses participantes permite compreender de quais posições institucionais partem as percepções analisadas ao longo desta seção. A distribuição dos respondentes segundo a função exercida na escola é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9 – Função exercida na escola

Função	Total
Professor(a) regente	23
Professor(a) de apoio	5
Gestor(a)/Coordenação pedagógica	2
Especialista (AEE, supervisão, orientação etc.)	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados evidenciam que a maior parte dos participantes da pesquisa é composta por professores regentes, correspondendo a 23 dos 31 respondentes. Esse resultado demonstra que as percepções apresentadas refletem, majoritariamente, a realidade da sala comum, espaço central do processo de inclusão escolar. A previsão da amostra era de 35 professores regentes, porém, apenas 23 entregaram o questionário semiestruturado.

Além da função exercida, o tempo de atuação na escola constitui um elemento relevante para a caracterização dos participantes, pois permite identificar o grau de familiaridade dos profissionais com a dinâmica institucional e com os procedimentos relacionados ao PDI. A distribuição dos respondentes segundo o período de atuação na escola é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10 – Tempo de atuação na escola

Tempo de atuação	Total
Menos de 1 ano	7
1 a 3 anos	11
4 a 6 anos	3
Mais de 6 anos	10

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Observa-se relativa diversidade no tempo de atuação dos profissionais, com predominância daqueles que possuem entre 1 e 3 anos de experiência na instituição (11 participantes) e daqueles com mais de 6 anos de atuação (10 participantes). Essa composição demonstra coexistência entre profissionais mais experientes e profissionais em processo recente de inserção na cultura institucional da escola.

Tal aspecto pode influenciar diretamente a elaboração e execução do PDI. Enquanto os profissionais com maior tempo de atuação tendem a apresentar maior familiaridade com os procedimentos institucionais e com os estudantes, aqueles com menor tempo podem enfrentar dificuldades relacionadas à apropriação das práticas inclusivas e dos instrumentos pedagógicos utilizados pela escola. Contudo, independentemente do tempo de experiência profissional, a participação na construção do PDI constitui uma condição fundamental para que esse documento seja efetivamente incorporado à prática pedagógica.

Nesse sentido, um dado que chama a atenção é que 12 dos 31 respondentes (aproximadamente 38%) nunca participaram da elaboração de um PDI entre 2022 e 2024. Quando o docente responsável pela regência da classe não participa do planejamento individualizado, ele é reduzido a um mero executor de decisões externas, o que fragiliza o senso de responsabilidade compartilhada e compromete a construção de uma cultura escolar genuinamente inclusiva. Esta configuração do perfil docente estabelece um cenário que aponta possíveis falhas nos processos práticos de construção do PDI.

A metodologia adotada para a construção de um documento pedagógico define sua utilidade real no cotidiano escolar. A baixa participação coletiva contribui para a fragmentação das responsabilidades e reduz o potencial do PDI como instrumento articulador das práticas pedagógicas. Quando o PDI é fruto de um esforço coletivo, ele deixa de ser um formulário burocrático para se tornar uma estratégia de ensino viva. O valor estratégico reside na colaboração entre pais, equipe gestora e pedagógica, professores regentes, professores de apoio e professores do AEE.

Independentemente do tempo de experiência profissional, a participação na construção do PDI constitui uma condição fundamental para que esse documento seja efetivamente incorporado à prática pedagógica. A Tabela 11 apresenta a distribuição dos participantes quanto ao envolvimento na elaboração do PDI entre os anos de 2022 e 2024.

Tabela 11 – Frequência de participação na elaboração ou acompanhamento do PDI

Frequência	Quantidade
Nunca	10
Raramente	3
Às vezes	8
Frequentemente	5
Sempre	5

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados apresentados evidenciam uma participação limitada dos profissionais nos processos de elaboração e acompanhamento do PDI. Observa-se que 10 participantes afirmam nunca participar dessas ações, enquanto 3 relatam participação rara e 8 indicam envolvimento apenas eventual. Em contrapartida, apenas 5 respondentes afirmam participar frequentemente e outros 5 indicam participação constante (“sempre”). Esses dados revelam que a maior parte dos profissionais possui vínculo frágil ou descontínuo com o planejamento individualizado dos estudantes da Educação Especial.

A predominância das respostas “nunca”, “raramente” e “às vezes”, que juntas totalizam 21 participantes, demonstra que o PDI ainda não se encontra plenamente incorporado à dinâmica pedagógica coletiva da instituição escolar. Essa baixa participação possui implicações significativas para a efetivação das práticas inclusivas. O PDI constitui um instrumento que demanda construção coletiva, acompanhamento contínuo e articulação permanente entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Quando parte considerável dos profissionais não participa ativamente de sua elaboração e monitoramento, o documento tende a perder sua função integradora, assumindo caráter fragmentado.

Além disso, a reduzida frequência de participação evidencia possíveis fragilidades na corresponsabilização pedagógica pelos estudantes da Educação Especial. A inclusão escolar pressupõe que todos os profissionais compartilhem a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos alunos. Entretanto, os dados sugerem que essa cultura colaborativa ainda não se consolidou plenamente no contexto investigado.

3.2.6.2 Organização e Procedimentos de Elaboração do PDI

Além de identificar a participação dos respondentes na elaboração do PDI, buscou-se compreender quais profissionais costumam integrar esse processo na unidade escolar. A Tabela 12 apresenta a distribuição das respostas referentes aos profissionais envolvidos na construção do documento.

Tabela 12 – Profissionais envolvidos na elaboração do PDI

Profissionais	Total
Professor regente	6
Professor de apoio	21
Professor do AEE	12
Coordenação pedagógica	12
Gestão escolar	5
Equipe multiprofissional	2
Outros	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados evidenciam uma participação desigual dos diferentes profissionais no processo de elaboração do PDI. O grupo mais citado pelos participantes corresponde aos professores de apoio, mencionados 21 vezes, indicando forte centralização do processo nesses profissionais. Em seguida, aparecem os professores do AEE e a coordenação pedagógica, ambos com 12 menções. Em contraste, apenas 6 respondentes indicam a participação do professor regente na elaboração do documento.

A distribuição das respostas demonstra que os profissionais diretamente vinculados à Educação Especial ocupam posição predominante na construção do PDI. O número de menções aos professores de apoio supera amplamente o quantitativo atribuído aos professores regentes, revelando diferença significativa na participação entre os profissionais que atuam diretamente na sala comum e aqueles vinculados ao atendimento especializado.

Os dados também evidenciam participação reduzida da gestão escolar e da equipe multiprofissional. A gestão foi mencionada apenas 5 vezes, enquanto a equipe

multiprofissional aparece em apenas 2 respostas. Esse resultado demonstra que a participação de outros segmentos institucionais no processo de elaboração do PDI ocorre de maneira menos expressiva quando comparada à atuação dos profissionais da Educação Especial.

Outro aspecto relevante refere-se ao número reduzido de professores regentes envolvidos no processo. Considerando que esses profissionais são responsáveis pela condução das atividades pedagógicas da turma regular, a baixa incidência de participação pode indicar distanciamento entre o planejamento individualizado e o cotidiano da sala comum.

Além disso, a diferença entre as categorias demonstra concentração da elaboração do PDI em grupos específicos de profissionais. Enquanto professores de apoio recebem 21 menções, os professores regentes aparecem com menos de um terço desse quantitativo. Esse desequilíbrio sugere que a responsabilidade pelo planejamento individualizado não se encontra distribuída de maneira homogênea entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, os dados demonstram uma configuração em que a elaboração do PDI está fortemente associada aos profissionais especializados, especialmente professores de apoio, professores do AEE e coordenação pedagógica, enquanto outros profissionais apresentam participação menos expressiva no processo. Para compreender se essa atuação ocorre de maneira articulada entre os diferentes profissionais, a Tabela 13 apresenta a frequência com que o PDI é elaborado coletivamente na unidade escolar.

Tabela 13 – Elaboração coletiva do PDI

Frequência	Quantidade
Sempre	2
Na maioria das vezes	9
Às vezes	4
Raramente	6
Nunca	10

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

De acordo com os resultados a elaboração coletiva do PDI ocorre de forma irregular entre os participantes da pesquisa. Apenas 2 respondentes afirmam que o documento é elaborado “sempre” de forma coletiva, representando a menor frequência positiva identificada na tabela. Em contrapartida, 10 participantes indicam que essa construção “nunca” acontece coletivamente, constituindo o grupo mais expressivo entre as respostas.

A soma das categorias “nunca” e “raramente” totaliza 16 respondentes, número que corresponde a mais da metade da amostra investigada. Esse resultado demonstra predominância de percepções associadas à baixa frequência de elaboração coletiva do documento. Além disso, apenas 9 participantes afirmam que a construção do PDI ocorre coletivamente “na maioria das vezes”, enquanto 4 indicam que isso acontece apenas “às vezes”.

A distribuição das respostas evidencia significativa heterogeneidade nas percepções acerca da construção coletiva do PDI. Enquanto uma parcela reduzida dos participantes identifica frequência elevada de colaboração, a maioria aponta que a elaboração compartilhada ocorre de maneira limitada, eventual ou inexistente.

Outro ponto de atenção refere-se ao contraste entre os extremos das respostas. O quantitativo de participantes que afirmam que o PDI “nunca” é elaborado coletivamente (10) supera amplamente o número daqueles que afirmam que isso ocorre “sempre” (2). Essa diferença demonstra baixa regularidade na adoção de práticas coletivas relacionadas ao planejamento individualizado.

Os dados também revelam predominância das respostas intermediárias e negativas. As categorias “às vezes”, “raramente” e “nunca” somam 20 respostas, indicando que a percepção majoritária dos participantes está associada à ausência de sistematicidade na construção colaborativa do documento.

A baixa frequência de elaboração coletiva observada na tabela dialoga diretamente com os dados apresentados anteriormente sobre os profissionais envolvidos no processo de construção do PDI. A predominância de determinados profissionais na elaboração do documento pode contribuir para a percepção de participação coletiva limitada ou concentrada em grupos específicos.

Os resultados demonstram, portanto, que a elaboração coletiva do PDI não se configura como prática uniforme entre os participantes da pesquisa. A concentração das respostas nas categorias associadas à baixa frequência de colaboração evidencia

que a construção compartilhada do documento ocorre de forma descontínua e desigual no contexto investigado.

Além da participação coletiva, a organização dos registros documentais constitui outro aspecto importante para o acompanhamento do PDI, uma vez que possibilita consultar as ações planejadas, registrar as intervenções realizadas e acompanhar o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, a Tabela 14 apresenta a percepção dos participantes sobre a existência de registros documentais organizados na unidade escolar.

Tabela 14 – Existência de registros documentais organizados

Resposta	Total
Sim, sempre	10
Sim, parcialmente	11
Não	1
Não sei informar	9

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados evidenciam percepções heterogêneas acerca da organização e da acessibilidade dos registros documentais relacionados ao PDI. Embora 10 participantes afirmem que os registros documentais estão “sempre” organizados e acessíveis, observa-se que a maior parte das respostas concentra-se nas categorias “sim, parcialmente” e “não sei informar”, que juntas totalizam 20 respondentes.

A categoria mais recorrente foi “sim, parcialmente”, mencionada por 11 participantes. Esse resultado indica que parte significativa dos profissionais reconhece a existência de registros documentais, porém percebe limitações quanto à organização, acessibilidade ou continuidade desses documentos. A predominância dessa resposta demonstra que a gestão documental dos PDI não ocorre de maneira plenamente consolidada ou uniforme entre os participantes investigados.

Outro dado relevante refere-se às 9 respostas “não sei informar”. O elevado número de profissionais que desconhecem a existência ou a organização dos registros documentais evidencia limitações na circulação das informações institucionais e no acesso aos documentos pedagógicos relacionados ao PDI. Esse

quantitativo aproxima-se do número de participantes que afirmam existir registros “sempre” organizados e acessíveis, demonstrando divergência significativa entre as percepções dos profissionais acerca da documentação institucional.

Apenas 1 participante afirma que não existem registros documentais organizados. Embora esse quantitativo seja reduzido, sua presença demonstra que nem todos os respondentes reconhecem a existência de um sistema documental estruturado relacionado ao PDI.

A distribuição das respostas revela que as percepções positivas não são predominantes de maneira absoluta. Enquanto 10 profissionais avaliam positivamente a organização documental, 20 participantes indicam limitações parciais ou desconhecimento sobre esses registros. Esse cenário evidencia ausência de consenso institucional quanto à acessibilidade e à organização dos documentos relacionados ao planejamento individualizado.

O consolidado também sugere que o acesso aos registros documentais pode não ocorrer de maneira homogênea entre os diferentes profissionais da escola. O elevado número de respostas “não sei informar” indica que parte dos participantes não possui contato direto ou regular com os documentos, o que pode comprometer a circulação das informações pedagógicas relacionadas aos estudantes da Educação Especial.

A existência de registros acessíveis constitui elemento importante para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a manutenção das estratégias previstas no PDI. Quando a organização documental é percebida apenas parcialmente ou desconhecida pelos profissionais, observa-se possível fragilidade na sistematização das informações pedagógicas e na socialização dos dados institucionais.

Os resultados demonstram, portanto, que a existência de registros documentais organizados relacionados ao PDI é percebida de maneira parcial e desigual pelos participantes da pesquisa, evidenciando diferenças no acesso às informações e fragilidades na gestão documental do planejamento individualizado.

Essa condição também pode estar associada à forma como as orientações institucionais sobre a elaboração, o preenchimento e o acompanhamento do PDI são disponibilizadas aos profissionais. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta a

percepção dos participantes quanto à existência e à clareza dessas orientações na unidade escolar.

Tabela 15 – Existência de orientações institucionais

Resposta	Total
Sim, claras e acessíveis	13
Sim, mas pouco claras	8
Não existem	2
Não sei	8

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados demonstram percepções diversificadas acerca da existência e da clareza das orientações institucionais relacionadas à elaboração do PDI. A resposta mais recorrente foi “sim, claras e acessíveis”, assinalada por 13 participantes, indicando que parte dos profissionais reconhece a existência de diretrizes institucionais consideradas compreensíveis e disponíveis.

Entretanto, os resultados também evidenciam significativo número de respostas que apontam limitações quanto à clareza ou ao conhecimento dessas orientações. As categorias “sim, mas pouco claras” e “não sei” registram, cada uma, 8 respostas, totalizando 16 participantes. Esse quantitativo supera o número de profissionais que avaliam as orientações como claras e acessíveis, demonstrando que as percepções positivas não são predominantes entre os respondentes.

As 8 respostas relacionadas à percepção de orientações “pouco claras” indicam que parte dos profissionais reconhece a existência de documentos ou diretrizes institucionais, mas identifica dificuldades quanto à compreensão de seus conteúdos, objetivos ou procedimentos. Esse dado revela que a presença de orientações institucionais não garante, necessariamente, sua apropriação efetiva pelos profissionais envolvidos no processo de elaboração do PDI.

Um ponto relevante refere-se às 8 respostas “não sei”. O número expressivo de participantes que desconhecem a existência dessas orientações demonstra possíveis limitações na disseminação das informações institucionais e no acesso aos protocolos relacionados ao planejamento individualizado.

2 participantes afirmam que não existem orientações institucionais para elaboração do PDI. Embora represente quantitativo reduzido, essa resposta evidencia que nem todos os profissionais reconhecem a presença de diretrizes organizacionais relacionadas ao documento.

A distribuição das respostas demonstra ausência de uniformidade nas percepções sobre as orientações institucionais. Enquanto uma parcela dos participantes identifica orientações claras e acessíveis, outra parte significativa aponta dificuldades de compreensão ou desconhecimento acerca dessas diretrizes.

Os resultados também revelam possível fragilidade na comunicação institucional relacionada aos procedimentos de elaboração do PDI. O número elevado de respostas associadas à falta de clareza e ao desconhecimento das orientações sugere que as informações institucionais podem não estar sendo compartilhadas ou apropriadas de maneira homogênea entre os profissionais da escola.

A diversidade das respostas evidencia diferenças na experiência dos participantes em relação ao acesso às diretrizes institucionais. Parte dos profissionais demonstra familiaridade com os protocolos relacionados ao PDI, enquanto outros indicam limitações no conhecimento ou na compreensão dessas orientações.

Tabela 16 – Clareza dos objetivos e estratégias pedagógicas

Avaliação	Total
Muito clara	4
Clara	14
Pouco clara	10
Nada clara	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

O consolidado revela percepções distintas entre os profissionais acerca da clareza dos objetivos e das estratégias pedagógicas presentes nos PDI. A categoria mais recorrente foi “clara”, assinalada por 14 participantes, indicando que parte significativa dos respondentes considera compreensíveis os objetivos e encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no documento. Além disso, 4 profissionais classificam os objetivos como “muito claros”, totalizando 18 respostas positivas em relação à clareza do PDI.

Entretanto, os resultados também evidenciam um quantitativo expressivo de respostas negativas. Enquanto 10 participantes avaliam os objetivos como “pouco claros”, outros 3 os classificam como “nada claros”, totalizando 13 respondentes que identificam dificuldades na compreensão das estratégias e objetivos pedagógicos presentes no documento. Esse número aproxima-se significativamente do grupo que percebe clareza no PDI, revelando ausência de consenso entre os profissionais quanto à objetividade e à compreensão das informações registradas.

A distribuição das respostas demonstra polarização nas percepções sobre o documento. Embora exista predominância numérica das avaliações positivas, observa-se que quase metade dos participantes identifica limitações relacionadas à clareza dos objetivos e estratégias pedagógicas. Esse dado evidencia que a compreensão do PDI não ocorre de maneira homogênea entre os profissionais da instituição.

Há evidência de um contraste entre as categorias extremas da tabela. Apenas 4 participantes consideram os objetivos “muito claros”, enquanto 13 os avaliam negativamente (“pouco claros” ou “nada claros”). Esse resultado demonstra que a percepção de elevada clareza é minoritária entre os respondentes, predominando avaliações intermediárias ou marcadas por dificuldades de compreensão. A falta de clareza quanto aos objetivos do documento pode repercutir em sua articulação com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Diante disso, buscou-se verificar com que frequência o PDI é relacionado ao planejamento pedagógico da turma, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – Relação entre PDI e planejamento pedagógico da turma

Frequência	Quantidade
Sempre	7
Frequentemente	8
Às vezes	12
Raramente	3
Nunca	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os indicadores colhidos revelam que a articulação entre o PDI e o planejamento pedagógico da turma ocorre de maneira assistemática no cenário investigado. A esse respeito, a prevalência da resposta “às vezes”, assinalada por 12 profissionais, denota que o diálogo entre as metas individualizadas e o currículo comum carece de continuidade e rigor metodológico para a maioria dos respondentes.

Embora as categorias “sempre” e “frequentemente” somem 15 adesões — o que sugere que uma parcela do corpo docente identifica uma integração mais perene entre o PDI e as práticas da sala comum —, tal dado é confrontado por um bloco quase idêntico de resistência. Com efeito, ao agrupar as respostas que apontam para a irregularidade do processo (“às vezes”, “raramente” e “nunca”), obtém-se um total de 16 menções, evidenciando uma nítida polarização de perspectivas.

Sob essa ótica, a distribuição dos resultados expõe a ausência de uniformidade institucional quanto à integração documental. Enquanto um grupo de profissionais consegue operacionalizar o PDI de forma articulada ao planejamento coletivo, outro segmento percebe essa conexão como eventual, periférica ou, em casos mais graves, inexistente. Nesse contexto, o predomínio da opção intermediária (“às vezes”) é sintomático: ele ratifica que a convergência entre o plano individualizado e o ensino regular ainda não se consolidou como uma prática cultural da escola, ocorrendo apenas de forma episódica.

Adicionalmente, as ocorrências de “raramente” e “nunca” — ainda que minoritárias — merecem atenção por sinalizarem uma ruptura completa entre as estratégias de inclusão e o cotidiano pedagógico. Em suma, a proximidade numérica entre percepções positivas (15) e críticas (16) atesta um cenário de equilíbrio instável, no qual a efetividade do PDI como instrumento norteador das práticas inclusivas parece depender mais de iniciativas isoladas do que de uma diretriz pedagógica sistêmica.

3.2.6.3 Colaboração entre os profissionais

A construção e o acompanhamento do PDI pressupõem a atuação articulada entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante. Para que essa colaboração ocorra de maneira efetiva, é necessário que a instituição assegure espaços destinados ao diálogo, à troca de informações, ao

planejamento conjunto e à avaliação das estratégias pedagógicas adotadas. Nesse sentido, buscou-se identificar a existência e a frequência de momentos institucionais voltados à construção coletiva do PDI, conforme apresentado na Tabela 18.

Tabela 18 – Existência de momentos institucionais de construção coletiva

Resposta	Total
Sim, regulares	4
Sim, esporádicos	15
Não existem	8
Não sei informar	3
Branco	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados evidenciam fragilidades significativas na institucionalização de espaços coletivos destinados à elaboração e ao acompanhamento do PDI. Observa-se que apenas 4 dos 31 participantes afirmam existir momentos regulares para construção coletiva do documento, enquanto a maior parte dos respondentes (15 participantes) aponta que esses encontros ocorrem apenas de forma esporádica. Além disso, 8 profissionais afirmam que tais momentos não existem na instituição investigada, ao passo que 3 participantes declararam não possuir informações sobre a existência desses espaços.

A predominância de encontros esporádicos demonstra ausência de sistematização institucional no processo de planejamento colaborativo do PDI. Tal aspecto revela que a construção do documento ocorre, frequentemente, de maneira pontual e desarticulada, não sendo incorporada como prática permanente da organização pedagógica escolar. Em termos institucionais, essa realidade fragiliza a consolidação de uma cultura colaborativa voltada à inclusão, uma vez que o planejamento compartilhado pressupõe continuidade, diálogo e acompanhamento sistemático das necessidades dos estudantes da Educação Especial.

A inexistência ou irregularidade desses espaços compromete diretamente a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, especialmente entre professores regentes, professores de apoio, profissionais do AEE e equipe gestora. Sem momentos estruturados de discussão coletiva, o planejamento

tende a ocorrer de forma fragmentada, dificultando a definição de objetivos comuns, o alinhamento das estratégias pedagógicas e o acompanhamento integrado do desenvolvimento dos estudantes.

A ausência de espaços permanentes de diálogo pode contribuir para a centralização da elaboração do PDI em determinados profissionais, particularmente nos professores de apoio e especialistas do AEE, reforçando a percepção equivocada de que a Educação Especial constitui responsabilidade exclusiva desses sujeitos. Essa fragmentação das responsabilidades compromete a corresponsabilização pedagógica e dificulta a efetiva integração entre o planejamento individualizado e o currículo desenvolvido na sala comum.

Compreende-se que a inexistência de momentos coletivos inviabiliza a avaliação contínua das estratégias previstas no PDI. Considerando que as necessidades dos estudantes são dinâmicas e demandam acompanhamento constante, a ausência de reuniões sistemáticas impede revisões periódicas do documento, reduzindo sua funcionalidade pedagógica e favorecendo práticas improvisadas ou descontinuadas.

Sob essa perspectiva, os dados sugerem que a fragilidade dos espaços institucionais de planejamento coletivo não representa apenas uma limitação organizacional, mas constitui um fator que impacta diretamente a qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas pela escola. A efetivação do PDI exige tempo institucionalmente garantido para planejamento, diálogo interdisciplinar e tomada de decisões coletivas, de modo que o documento deixe de ocupar um lugar meramente burocrático e passe a orientar efetivamente as ações pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais que assegurem a criação de espaços permanentes de construção coletiva, com definição de rotinas de planejamento, acompanhamento e avaliação dos PDI. A consolidação desses momentos pode favorecer maior integração entre os profissionais, fortalecimento da cultura colaborativa e ampliação da intencionalidade pedagógica das práticas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar.

Tabela 19 – Fatores que dificultam a construção colaborativa do PDI

Fatores	Total
Sobrecarga de trabalho	17
Comunicação insuficiente entre regente, apoio e AEE	16
Falta de articulação entre profissionais	12
Resistência de alguns profissionais	10
Falta de tempo	9
Ausência de formação específica	9
Desconhecimento da legislação	5
Falta de orientação da gestão	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os indicadores evidenciam que as principais dificuldades relacionadas à construção colaborativa do PDI estão diretamente associadas às condições estruturais de trabalho e às fragilidades nos processos de comunicação e articulação institucional. A sobrecarga de trabalho, apontada por 17 participantes, e a comunicação insuficiente entre professores regentes, professores de apoio e profissionais do AEE, indicada por 16 respondentes, aparecem como os obstáculos mais recorrentes, revelando que os desafios enfrentados ultrapassam questões estritamente pedagógicas e estão profundamente relacionados à organização do trabalho escolar.

A predominância da sobrecarga de trabalho como principal dificuldade evidencia o impacto das condições laborais sobre a efetivação das práticas inclusivas. Em contextos marcados por múltiplas demandas administrativas, excesso de turmas, acúmulo de funções e intensificação do trabalho docente, o planejamento coletivo tende a ocupar lugar secundário na rotina escolar. Nesse cenário, o PDI corre o risco de ser reduzido a uma exigência burocrática, preenchida de forma superficial e desvinculada de processos contínuos de reflexão pedagógica. A ausência de tempo institucionalmente garantido para planejamento e acompanhamento dificulta a construção de estratégias individualizadas consistentes e compromete a qualidade das intervenções pedagógicas realizadas junto aos estudantes da Educação Especial.

A comunicação insuficiente entre os profissionais envolvidos no processo educativo constitui outro dado de significativa relevância. O fato de 16 participantes

apontarem dificuldades na comunicação entre professor regente, professor de apoio e AEE demonstra fragilidade na articulação interdisciplinar necessária à construção do planejamento inclusivo. Tal aspecto indica que as ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes nem sempre ocorrem de forma integrada, favorecendo práticas fragmentadas, descontinuadas e, muitas vezes, contraditórias.

Importa destacar que essa deficiência comunicacional não ocorre de maneira isolada, mas está diretamente relacionada à ausência de espaços institucionais permanentes destinados ao diálogo e à construção coletiva do PDI. Conforme demonstrado, apenas 4 participantes afirmaram existir momentos regulares para discussão do documento, enquanto 15 indicaram que tais encontros acontecem apenas esporadicamente e 8 relataram sua inexistência. Dessa forma, os dados evidenciam uma relação direta entre a fragilidade da comunicação profissional e a ausência de políticas institucionais sistemáticas voltadas ao planejamento colaborativo.

A falta de articulação entre os profissionais, apontada por 12 respondentes, reforça essa problemática. Embora a Educação Inclusiva pressuponha corresponsabilização pedagógica entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, os resultados sugerem que o trabalho ainda ocorre de forma compartimentalizada, com pouca integração entre os profissionais da sala comum, os professores de apoio e os especialistas do AEE. Essa fragmentação compromete a construção de objetivos comuns e dificulta o alinhamento entre o PDI e o planejamento pedagógico da turma regular.

Outro aspecto relevante refere-se à resistência de alguns profissionais, indicada por 10 participantes. Esse dado sugere que as dificuldades relacionadas ao PDI não se restringem apenas às condições estruturais da escola, mas também envolvem aspectos culturais e atitudinais presentes no ambiente escolar. Em muitos contextos, a Educação Inclusiva ainda é percebida como responsabilidade exclusiva dos profissionais especializados, o que pode gerar resistência à participação coletiva no planejamento e na implementação das adaptações curriculares necessárias ao atendimento dos estudantes da Educação Especial.

A falta de tempo e a ausência de formação específica, ambas mencionadas por 9 respondentes, também revelam importantes fragilidades institucionais. A insuficiência de formação continuada compromete a compreensão dos fundamentos

legais, pedagógicos e metodológicos que orientam a elaboração do PDI, gerando insegurança profissional e dificultando a apropriação crítica do instrumento. Paralelamente, a limitação temporal impede que os profissionais realizem estudos de caso, discussões coletivas e avaliações contínuas das estratégias pedagógicas implementadas.

Embora com menor incidência, o desconhecimento da legislação e a falta de orientação da gestão também merecem atenção. Esses dados indicam que parte dos profissionais ainda apresenta dificuldades de compreensão acerca das normativas que regulamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como ausência de suporte institucional consistente para a condução dos processos relacionados ao PDI. A baixa incidência da “falta de orientação da gestão” pode sugerir que a equipe gestora oferece algum nível de direcionamento; contudo, os demais resultados evidenciam que tais ações ainda não são suficientes para consolidar uma cultura institucional colaborativa e sistematizada.

De maneira geral, os resultados demonstram que as dificuldades relacionadas à construção colaborativa do PDI não decorrem exclusivamente da ausência de conhecimento técnico dos profissionais, mas, sobretudo, de fatores estruturais, organizacionais e institucionais que limitam a consolidação de práticas inclusivas efetivas. A precarização das condições de trabalho, a insuficiência de espaços de diálogo, a fragmentação das relações profissionais e a fragilidade das políticas de formação continuada configuram obstáculos significativos à implementação de um planejamento pedagógico verdadeiramente colaborativo. Nesse contexto, buscou-se compreender como os participantes avaliam o nível de colaboração entre os profissionais envolvidos na elaboração e no acompanhamento do PDI

Tabela 20 – Avaliação do nível de colaboração entre profissionais

Avaliação	Total
Muito satisfatório	2
Satisfatório	10
Pouco satisfatório	12
Insatisfatório	4
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A síntese dos dados apresentados evidencia fragilidades significativas no nível de colaboração entre os profissionais envolvidos na elaboração e execução do PDI. Observa-se que apenas 2 participantes classificam a colaboração como “muito satisfatória”, enquanto 10 a consideram “satisfatória”. Em contrapartida, a predominância das respostas “pouco satisfatório” (12 respondentes) e “insatisfatório” (4 respondentes) revela que a percepção majoritária dos profissionais aponta para limitações importantes no trabalho colaborativo desenvolvido no contexto escolar.

A soma das respostas negativas demonstra que mais da metade dos participantes avalia a articulação entre os profissionais como insuficiente, evidenciando fragilidade nas práticas interdisciplinares e na corresponsabilização pelas ações inclusivas. Esse resultado revela que, embora o discurso da Educação Inclusiva esteja presente no contexto escolar, sua materialização prática ainda enfrenta obstáculos relacionados à construção de uma cultura institucional colaborativa.

A colaboração entre os diferentes profissionais constitui elemento fundamental para a efetivação do PDI, considerando que o planejamento individualizado demanda a integração de múltiplos saberes pedagógicos e especializados. Nesse sentido, a fragilidade apontada pelos participantes sugere dificuldades na articulação entre professores regentes, professores de apoio, profissionais do AEE, equipe gestora e demais agentes envolvidos no processo educativo. Quando o trabalho colaborativo não se consolida de maneira efetiva, o PDI tende a ser elaborado de forma fragmentada, limitando sua capacidade de orientar práticas pedagógicas articuladas e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Os resultados da tabela também dialogam diretamente com os dados apresentados anteriormente acerca da inexistência ou irregularidade dos espaços institucionais de planejamento coletivo. A predominância de encontros esporádicos para discussão do PDI, bem como as dificuldades de comunicação entre os profissionais, contribuem para explicar a percepção negativa acerca da colaboração institucional. Assim, a baixa avaliação do trabalho colaborativo não pode ser interpretada como resultado exclusivo de dificuldades interpessoais, mas como reflexo de condições organizacionais e estruturais que limitam o desenvolvimento de práticas coletivas no cotidiano escolar.

Tabela 21 – Impacto da ausência de colaboração na qualidade do PDI

Resposta	Total
Sim, impacta muito	19
Sim, impacta parcialmente	9
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados apresentados evidenciam amplo consenso entre os participantes quanto à influência da colaboração profissional na qualidade do PDI. Dos 31 respondentes, 19 afirmam que a ausência de colaboração impacta “muito” a qualidade do documento, enquanto 9 consideram que esse impacto ocorre “parcialmente”. Nenhum participante afirmou que a ausência de colaboração não interfere na qualidade do PDI, o que demonstra reconhecimento coletivo acerca da centralidade do trabalho colaborativo para a efetivação das práticas inclusivas.

Os dados reforçam a compreensão de que o PDI não pode ser concebido como um documento produzido individualmente ou restrito a determinados profissionais, mas como resultado de um processo coletivo de reflexão pedagógica. A elaboração de um planejamento individualizado exige articulação constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, especialmente professores regentes, professores de apoio, profissionais do AEE, equipe gestora e famílias. Quando essa articulação não ocorre de maneira efetiva, o documento tende a apresentar fragilidades relacionadas à definição de objetivos, à coerência das estratégias pedagógicas e ao acompanhamento sistemático das necessidades dos estudantes.

A percepção de que a ausência de colaboração compromete significativamente a qualidade do PDI relaciona-se diretamente aos dados anteriormente identificados sobre comunicação insuficiente, falta de articulação entre os profissionais e inexistência de momentos institucionais permanentes para planejamento coletivo. A escassez de espaços de diálogo impede a construção compartilhada de estratégias pedagógicas e limita a troca de informações fundamentais para o acompanhamento do estudante.

Além disso, a ausência de colaboração compromete a continuidade pedagógica, uma vez que dificulta o alinhamento das práticas desenvolvidas pelos diferentes profissionais que atuam junto ao estudante.

Outro aspecto importante refere-se ao impacto dessa fragilidade colaborativa no desenvolvimento e na participação dos estudantes da Educação Especial. A ausência de diálogo entre os profissionais compromete a construção de estratégias integradas de ensino, reduz a capacidade de monitoramento das aprendizagens e dificulta a realização de adaptações curriculares coerentes com as necessidades do aluno. Dessa forma, as consequências da fragilidade colaborativa não se restringem ao documento em si, mas repercutem diretamente na qualidade do atendimento educacional oferecido aos estudantes.

3.2.6.4 Impactos do PDI no processo de inclusão

Após analisar os procedimentos de elaboração do PDI e as condições de colaboração entre os profissionais, buscou-se compreender como os participantes avaliam os impactos desse instrumento no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, a Tabela 22 apresenta a percepção dos respondentes acerca da contribuição do PDI para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Tabela 22 – Contribuição do PDI para inclusão escolar

Resposta	Total
Contribui muito	17
Contribui parcialmente	7
Contribui pouco	3
Não contribui	1
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

De acordo com os indicadores colhidos, nota-se uma nítida legitimação do PDI enquanto pilar da inclusão escolar. A hegemonia da opção “contribui muito”, ratificada por 17 respondentes, corrobora a tese de que o instrumento é tido como um componente indispensável para viabilizar a participação efetiva e o progresso pedagógico dos estudantes que compõem a Educação Especial. Ao associar esse dado às 7 menções que apontam uma contribuição parcial, depreende-se que a quase

totalidade da amostra confere ao PDI um protagonismo decisivo na estruturação das práticas inclusivas em ambiente escolar.

Depreende-se de tal cenário que, a despeito das lacunas estruturais e logísticas mencionadas em etapas anteriores da análise, subsiste no corpo docente o reconhecimento do valor intrínseco do PDI como guia das intervenções educacionais. Essa perspectiva reitera a ideia de que o planejamento pormenorizado atua como um recurso estratégico para o mapeamento das demandas singulares dos alunos, o balizamento de metas pedagógicas e a aplicação de adaptações curriculares que permitam uma monitoração rigorosa da evolução discente.

Convém destacar, ainda, que a importância atribuída ao PDI pelos profissionais sugere uma visão amadurecida de inclusão, que transcende a mera inserção física do estudante no ensino comum. Em vez disso, a percepção dos participantes sinaliza que o processo inclusivo demanda intencionalidade técnica e um suporte contínuo. Dessa forma, o PDI é interpretado como uma ferramenta que harmoniza a personalização do ensino com a manutenção do vínculo do aluno com o coletivo, garantindo que a individualização não resulte em segregação, mas em efetivo pertencimento ao currículo regular.

Tabela 23 – O PDI orienta as práticas pedagógicas?

Resposta	Total
Sempre	7
Frequentemente	12
Às vezes	5
Raramente	2
Nunca	2
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados evidenciam que, na perspectiva da maioria dos participantes, o PDI exerce uma influência tangível sobre o cotidiano pedagógico. Sob essa ótica, a convergência das respostas “sempre” e “frequentemente” (19 adesões) sinaliza que o documento assume, em contextos específicos, uma função norteadora no planejamento e no monitoramento do atendimento a Educação Especial.

Todavia, uma análise mais acurada dos indicadores revela contradições latentes entre a utilidade teórica conferida ao PDI e sua aplicabilidade factual. Embora 17 profissionais reconheçam que o instrumento “contribui muito” para a inclusão, apenas 7 ratificam que ele orienta “sempre” as ações em sala de aula. Tal discrepância expõe um hiato substancial: o reconhecimento da importância do PDI ainda não se traduz em sua plena consolidação como diretriz intrínseca à prática docente.

Nessa linha de raciocínio, a predominância do termo “frequentemente” sugere que o uso do plano como referência pedagógica ocorre de maneira intermitente. Esse cenário reforça a tese de que o PDI ainda carece de maturidade institucional para atuar como o eixo articulador das práticas inclusivas de modo sistêmico.

Somado a isso, o bloco de respostas que aponta para uma utilização irregular ou nula (“às vezes”, “raramente” e “nunca”), totalizando 9 menções, descortina a fragilidade operacional do documento para uma parcela considerável do corpo docente. Este achado guarda correlação direta com os entraves identificados anteriormente: a escassa participação coletiva na gênese do plano, a ausência de espaços permanentes de planejamento e as falhas na comunicação interprofissional.

Em última análise, a efetividade do PDI transcende a mera formalidade de sua existência documental. Sua eficácia é condicionada à apropriação coletiva de suas metas e estratégias. Por conseguinte, na ausência de um diálogo interdisciplinar robusto e de uma articulação contínua entre os agentes responsáveis pela escolarização, o PDI corre o risco de esvaziar-se pedagogicamente, perdendo sua capacidade de garantir o direito à aprendizagem.

Tabela 24 – Avanços no desenvolvimento dos alunos

Resposta	Total
Sim, claramente	15
Sim, em parte	9
Pouco	1
Não percebo	3
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

As evidências apresentam uma percepção predominantemente positiva dos profissionais acerca dos impactos do PDI no desenvolvimento e na participação dos estudantes da Educação Especial. A resposta “sim, claramente”, assinalada por 15 participantes, demonstra que parcela significativa dos profissionais reconhece avanços concretos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos quando o PDI é elaborado e acompanhado adequadamente. Somadas às 9 respostas “sim, em parte”, observa-se que a maioria dos participantes identifica contribuições relevantes do documento para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e direcionadas às necessidades específicas dos estudantes.

Esse resultado reforça o potencial do PDI enquanto instrumento pedagógico estratégico para a organização das ações educacionais voltadas à inclusão escolar. A percepção de avanços no desenvolvimento dos estudantes indica que o planejamento individualizado, quando articulado ao acompanhamento contínuo e à definição de objetivos pedagógicos claros, favorece a construção de intervenções mais intencionais, sistemáticas e coerentes com as necessidades dos alunos da Educação Especial. Nesse sentido, o PDI é compreendido não apenas como instrumento administrativo, mas como mecanismo capaz de orientar práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes sem romper com sua inserção no contexto coletivo da sala comum.

Outro aspecto relevante refere-se às respostas “não percebo” e “pouco”, que, embora minoritárias, indicam que nem todos os profissionais conseguem identificar impactos efetivos do PDI no desenvolvimento dos estudantes. Essa percepção pode estar associada à fragilidade da implementação prática do documento, à ausência de articulação entre planejamento e prática pedagógica ou à dificuldade de monitoramento sistemático das aprendizagens dos alunos.

Tabela 25 – Impactos da ausência ou execução inadequada do PDI

(continua)

Impactos observados	Total
Falta de continuidade pedagógica	20
Práticas improvisadas	13
Dificuldade de acompanhamento do aluno	11

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Tabela 25 – Impactos da ausência ou execução inadequada do PDI

(conclusão)

Impactos observados	Total
Fragilização da inclusão	11
Isolamento do aluno	5
Sobrecarga do professor de apoio	3
Outros	2
Branco	3

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os indicadores compilados mostram que o corpo docente possui uma percepção nítida acerca dos retrocessos advindos da ausência ou da implementação deficitária do PDI. Nesse panorama, a "falta de continuidade pedagógica" desponta como o prejuízo mais severo, mencionado por 20 respondentes. Tal dado sinaliza que o documento é reconhecido como o alicerce indispensável para a articulação e a perenidade das estratégias destinadas aos estudantes da Educação Especial.

Sob essa ótica, a precariedade na elaboração ou execução do plano desencadeia uma fragmentação do fazer educativo, o que obstaculiza a manutenção de metas comuns e a consolidação de práticas inclusivas resilientes. Dessa maneira, a descontinuidade pedagógica configura-se como uma ameaça latente à efetividade da inclusão escolar, uma vez que neutraliza os progressos discentes e fomenta a desarticulação das intervenções.

A esse cenário somam-se as "práticas improvisadas", citadas por 13 participantes, que corroboram a gravidade da questão. A carência de um planejamento estruturado induz a ações imediatistas e reativas, destituídas de intencionalidade pedagógica. Com efeito, o imprevisto é um sintoma da fragilidade organizacional e demonstra que, na falta de um roteiro individualizado consistente, o ensino perde seu caráter estratégico.

Paralelamente, a "dificuldade de acompanhamento do aluno", assinalada por 11 respondentes, revela outra faceta crítica do problema. Visto que o PDI atua como um registro histórico e avaliativo, sua ineficiência torna o monitoramento das aprendizagens assistemático, inviabilizando o diagnóstico preciso das necessidades dos estudantes e o ajuste tempestivo das intervenções.

Adicionalmente, o fato de a "fragilização da inclusão" ter sido apontada por 11 participantes indica que os danos transcendem a esfera administrativa e atingem o âmago do direito à educação. Sem o suporte de um planejamento individualizado, a presença do aluno na sala comum corre o risco de tornar-se meramente figurativa. Nesses casos, a inclusão assume um caráter puramente formal e simbólico, desprovida de condições reais de acessibilidade curricular e participação ativa.

Em um nível ainda mais sensível, o "isolamento do aluno" (mencionado por 5 participantes) desponta como uma consequência alarmante. Isso ocorre porque a carência de mediações planejadas pode segregar o estudante no âmago das atividades coletivas, comprometendo não apenas seu desempenho cognitivo, mas também seus processos de socialização e pertencimento. Torna-se evidente, assim, que a exclusão pode se manifestar de forma velada dentro da própria instituição que se pretende inclusiva.

Por fim, embora com menor frequência, a "sobrecarga do professor de apoio" merece ser perscrutada. Este dado sugere que, ante a ausência de uma corresponsabilização pedagógica, as demandas específicas tendem a ser depositadas exclusivamente neste profissional, o que reforça a fragmentação do trabalho docente. Em suma, os resultados convergem para a tese de que o PDI exerce uma função estruturante: sua ausência não é apenas uma lacuna documental, mas um fator de desestabilização de todo o ecossistema inclusivo.

3.2.6.5 Formação, políticas e legislação

A formação dos profissionais constitui um aspecto fundamental para que o PDI seja elaborado e executado de forma adequada, uma vez que esse processo exige conhecimentos relacionados à Educação Especial, ao planejamento pedagógico individualizado, às adaptações curriculares e aos direitos educacionais dos estudantes. Diante disso, buscou-se identificar como os participantes avaliam sua própria preparação para elaborar e executar o documento, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 26 – Preparação para elaborar e executar o PDI

Resposta	Total
Muito preparado(a)	5
Preparado(a)	6
Pouco preparado(a)	14
Nada preparado(a)	5
Branco	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados evidenciam um cenário de insegurança profissional em relação à elaboração e à execução do PDI. A predominância das respostas “pouco preparado(a)”, assinalada por 14 participantes, associada às 5 respostas “nada preparado(a)”, demonstra que a maior parte dos profissionais não se sente suficientemente capacitada para atuar de maneira segura e efetiva na construção e implementação desse instrumento pedagógico. Em contrapartida, apenas 11 participantes afirmam sentir-se “preparados” ou “muito preparados” para desenvolver tais atribuições.

Esse resultado revela fragilidade significativa no processo de formação dos profissionais para atuação na perspectiva da Educação Inclusiva. Considerando que o PDI constitui instrumento fundamental para o planejamento das estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes da Educação Especial, a ausência de preparo adequado compromete não apenas a qualidade técnica do documento, mas também sua efetiva utilização como ferramenta orientadora das práticas pedagógicas inclusivas.

A elaboração do PDI exige conhecimentos específicos relacionados à legislação educacional, às adaptações curriculares, às práticas inclusivas, aos processos de avaliação pedagógica e às diferentes necessidades educacionais dos estudantes. Dessa forma, o sentimento de insegurança identificado entre os participantes evidencia limitações no acesso à formação continuada e fragilidades nas políticas institucionais de capacitação profissional.

Os dados também demonstram que a transformação das diretrizes legais da Educação Especial em práticas pedagógicas concretas depende diretamente da existência de suporte institucional consistente. O sentimento de preparo docente

funciona, nesse contexto, como importante indicador da eficácia das políticas de inclusão desenvolvidas pela rede de ensino e pela própria instituição escolar. Quando os profissionais não se sentem aptos a elaborar e executar o PDI, há maior probabilidade de reprodução de práticas burocráticas, improvisadas ou desarticuladas das reais necessidades dos estudantes.

O cenário identificado pode contribuir para a centralização do PDI em determinados profissionais considerados “especialistas”, especialmente professores de apoio e profissionais do AEE. Tal processo reforça a fragmentação das responsabilidades pedagógicas e dificulta a consolidação de uma cultura de corresponsabilização coletiva pelas práticas inclusivas.

Outro ponto de relevância refere-se ao impacto da insegurança profissional sobre a implementação das estratégias previstas no documento. Profissionais que não se sentem preparados tendem a apresentar maiores dificuldades na realização de adaptações curriculares, na definição de objetivos individualizados e no acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes, comprometendo a efetividade do planejamento pedagógico inclusivo.

Os resultados da tabela mostram, portanto, a necessidade de ampliação das políticas de formação continuada voltadas à Educação Inclusiva e ao PDI, de modo que os profissionais possam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos capazes de fortalecer sua atuação pedagógica. A consolidação do PDI como instrumento efetivamente articulador das práticas inclusivas depende diretamente da valorização da formação docente e da criação de condições institucionais que favoreçam a construção de saberes pedagógicos compartilhados.

Tabela 27 – Participação em formação continuada

Resposta	Total
Sim, oferecida pela Secretaria	5
Sim, por iniciativa própria	6
Não participei	16
Participei, mas foi insuficiente	3
Branco	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os indicadores apresentados expõem uma lacuna crítica nas políticas de formação continuada voltadas à Educação Inclusiva e à elaboração do PDI. O número mais expressivo refere-se aos 16 participantes que afirmam nunca ter participado de formação específica sobre o tema, revelando que grande parte dos profissionais atua no processo de elaboração e execução do PDI sem suporte formativo adequado.

Essa carência se correlaciona diretamente com os resultados apresentados, em que 19 profissionais afirmam sentir-se “pouco preparados” ou “nada preparados” para elaborar e executar o PDI. Tal relação evidencia que a insegurança profissional identificada não decorre exclusivamente de dificuldades individuais, mas está vinculada à insuficiência de políticas institucionais sistemáticas de formação continuada.

A baixa participação em formações oferecidas pela Secretaria de Educação, mencionada por apenas 5 participantes, demonstra limitação das ações institucionais de capacitação promovidas pela rede de ensino. Além disso, o fato de 6 profissionais terem buscado formação por iniciativa própria revela que parte dos docentes reconhece a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico para atuação na perspectiva inclusiva, assumindo individualmente a responsabilidade pela própria qualificação profissional.

Outra perspectiva refere-se às 3 respostas que indicam participação em formações consideradas insuficientes. Esse dado sugere que, mesmo quando as ações formativas ocorrem, elas nem sempre conseguem atender às demandas concretas do cotidiano escolar. Formações pontuais, excessivamente teóricas ou desvinculadas da realidade prática dos professores tendem a produzir baixo impacto sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A ausência de formação continuada adequada compromete diretamente a qualidade da elaboração e da execução do PDI. Sem conhecimentos específicos sobre planejamento individualizado, adaptações curriculares, avaliação inclusiva e legislação educacional, os profissionais podem enfrentar dificuldades na definição de objetivos pedagógicos, na construção de estratégias de ensino e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes da Educação Especial.

Assim, a insuficiência formativa favorece a reprodução de práticas burocráticas relacionadas ao PDI, reduzindo o documento a mero instrumento administrativo, desvinculado de sua função pedagógica e inclusiva.

Tabela 28 – Condições institucionais para efetivação do PDI

Resposta	Total
Sim	13
Parcialmente	14
Não	3
Branco	1

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os resultados apresentados demonstram que as condições institucionais para efetivação do PDI ainda são percebidas como insuficientes ou apenas parcialmente adequadas pela maior parte dos profissionais participantes da pesquisa. Embora 13 respondentes afirmem que a escola garante condições para a implementação do documento, observa-se que 14 participantes avaliam essa garantia apenas como “parcial”, enquanto 3 afirmam que tais condições não são asseguradas pela instituição.

A predominância da resposta “parcialmente” evidencia que os profissionais reconhecem esforços institucionais voltados à implementação do PDI, porém consideram que tais ações ainda não são suficientes para assegurar a efetivação plena das práticas inclusivas.

As condições institucionais necessárias à efetivação do PDI envolvem diferentes dimensões do trabalho escolar, como disponibilidade de tempo para planejamento coletivo, formação continuada, acesso a recursos pedagógicos, organização documental, acompanhamento da equipe gestora e articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. A percepção de insuficiência dessas condições demonstra que ainda existem fragilidades estruturais que limitam a operacionalização do planejamento pedagógico inclusivo.

Os dados apresentados ao longo da pesquisa reforçam essa análise. As dificuldades relacionadas à sobrecarga de trabalho, à falta de tempo, à ausência de espaços permanentes de diálogo e à insuficiência de formação continuada demonstram que os profissionais enfrentam obstáculos institucionais que comprometem tanto a elaboração quanto o acompanhamento do PDI. Assim, a percepção de que as condições institucionais são apenas parcialmente adequadas revela coerência com os demais resultados identificados na investigação.

Um ponto de suma importância refere-se ao papel da gestão escolar na mediação e organização dos processos relacionados ao PDI. A efetivação de práticas inclusivas exige atuação institucional capaz de promover articulação pedagógica, fortalecimento do trabalho colaborativo e criação de espaços destinados ao planejamento coletivo. Quando essas condições não são plenamente garantidas, o PDI tende a permanecer restrito à dimensão documental, sem repercussões efetivas sobre as práticas pedagógicas cotidianas.

3.2.6.6 Propostas de melhoria (objetivo propositivo)

A presente análise tem como objetivo sistematizar as propostas de aprimoramento do PDI e identificar os principais entraves que comprometem a efetividade do planejamento educacional individualizado. Parte-se do entendimento de que a efetividade do PDI está diretamente relacionada à constituição de uma prática colaborativa, superando concepções que atribuem à Educação Especial a responsabilidade exclusiva de um único profissional ou setor da instituição escolar. Nesse sentido, a consolidação desse instrumento requer uma reorganização institucional pautada no diálogo interdisciplinar, na corresponsabilização dos diferentes atores escolares e na garantia de suporte contínuo ao trabalho pedagógico.

A construção de um planejamento individualizado demanda uma abordagem multifacetada, que não pode ser sustentada exclusivamente pela atuação isolada do professor de apoio. O isolamento desse profissional tende a produzir um planejamento fragmentado, desvinculado das práticas desenvolvidas na sala de aula comum e distante das necessidades concretas do estudante. Assim, a colaboração entre professores regentes, especialistas, equipe gestora, famílias e estudantes configura-se como elemento central para assegurar que o desenvolvimento integral do educando seja compreendido como responsabilidade coletiva.

Com base nos relatos docentes referentes à Questão 01 (R01 a R30), destacam-se algumas estratégias consideradas fundamentais para a efetivação dessa construção colaborativa. A primeira refere-se à gestão do tempo e dos espaços institucionais. A insuficiência de tempo destinado ao planejamento coletivo aparece como principal obstáculo à elaboração do PDI. Diante disso, os participantes sugerem a institucionalização de momentos específicos para discussão e elaboração do

documento, como o aproveitamento das aulas de Educação Física (R01) ou a utilização periódica das reuniões de módulo, a cada quinze dias, para análise do progresso dos estudantes e debate sobre as dificuldades enfrentadas (R11).

Outro aspecto recorrente nas respostas diz respeito ao engajamento dos diferentes atores escolares e à valorização da escuta ativa. Os docentes enfatizam que a elaboração do PDI deve contemplar a participação efetiva das famílias, dos professores regentes, dos especialistas e do próprio estudante (R03; R05), possibilitando a construção compartilhada de metas e estratégias pedagógicas. Nessa perspectiva, o diálogo entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento é apontado como essencial para a consolidação de uma visão pedagógica integrada acerca do estudante e de suas necessidades educacionais.

Além disso, os relatos evidenciam a relevância das tecnologias colaborativas como instrumentos de enfrentamento da fragmentação das informações pedagógicas. Ferramentas digitais, como documentos compartilhados e diários de bordo eletrônicos (R23), são consideradas recursos capazes de favorecer atualizações em tempo real, ampliar o acesso às informações e fortalecer a comunicação entre os profissionais envolvidos (R08; R20). Tais recursos contribuem para a construção de um acompanhamento contínuo e integrado do percurso escolar do estudante.

As respostas à Questão 02 (R01 a R30) também evidenciam importantes demandas institucionais relacionadas à efetivação do PDI. Entre os principais desafios identificados, destacam-se as turmas superlotadas, que inviabilizam o atendimento individualizado e comprometem a qualidade do acompanhamento pedagógico (R20; R29). Como estratégia de enfrentamento, os participantes defendem a redução do número de estudantes por turma (R10; R15), de modo a possibilitar maior atenção às especificidades dos alunos da Educação Especial.

Outro problema apontado refere-se à desconexão entre o planejamento individualizado e o currículo escolar. Nesse contexto, os docentes defendem a integração efetiva do PDI ao PPP da escola (R23), garantindo que o documento não seja concebido como elemento isolado, mas como parte constitutiva da proposta pedagógica institucional.

Também foi identificada a ausência de mecanismos específicos de governança para a inclusão escolar. Os participantes sugerem a criação de comitês de inclusão e grupos gestores multidisciplinares (R23), capazes de coordenar ações, promover o

acompanhamento sistemático dos estudantes e fortalecer a articulação entre os diferentes setores da escola.

As dificuldades relacionadas à infraestrutura e aos recursos pedagógicos também aparecem de forma significativa nos relatos. A carência de espaços adequados e de materiais adaptados (R16; R26) compromete a implementação de práticas inclusivas, levando os docentes a reivindicarem a ampliação dos recursos pedagógicos e a efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais (R13; R21). Soma-se a isso o déficit de profissionais especializados (R12; R16), evidenciando a necessidade de ampliação das equipes técnicas e da garantia de professores de apoio em tempo hábil.

A ausência dessas condições institucionais produz sobrecarga de trabalho e sentimentos de desamparo entre os docentes, tornando a formação continuada um elemento indispensável para a sustentação técnica e profissional do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os participantes compreendem a formação continuada como um direito profissional e um requisito ético para a atuação na Educação Especial, especialmente diante da complexidade das demandas escolares contemporâneas.

As respostas à Questão 03 (R01 a R29) revelam que os docentes reivindicam processos formativos que ultrapassem o caráter meramente burocrático do preenchimento de formulários e contemplem, efetivamente, a operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas. No domínio teórico-legal, embora os profissionais reconheçam a importância das orientações da Superintendência Regional de Ensino (SRE) (R05; R06), também manifestam críticas às formações atualmente ofertadas, consideradas excessivamente normativas, pouco objetivas e distantes das necessidades concretas da prática escolar (R11). Os relatos indicam a necessidade de propostas formativas mais contextualizadas, capazes de dialogar com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores.

No campo das metodologias pedagógicas, destaca-se a demanda por formações voltadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao uso de tecnologia assistiva e às estratégias de flexibilização curricular (R23). Os docentes enfatizam a importância de oficinas práticas de elaboração do PDI (R15), centradas na construção coletiva de estratégias acessíveis e aplicáveis ao contexto escolar.

Os participantes também ressaltam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial, especialmente no acompanhamento de casos considerados complexos (R23; R30). Nesse contexto, reivindicam maior apoio de profissionais da saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos (R21), bem como suporte técnico para o manejo de comportamentos e situações de crise no ambiente escolar (R29).

A análise das respostas à Questão 04 (R01 a R29) evidencia, ainda, um distanciamento significativo entre os princípios legais da inclusão e as condições concretas de funcionamento das instituições escolares. Um dos aspectos mais recorrentes refere-se à percepção de que muitos estudantes são apenas inseridos fisicamente no espaço escolar, sem que haja efetiva inclusão pedagógica e social (R29). Agrava esse cenário a presença de estudantes sem diagnóstico formalizado, mas que apresentam demandas educacionais evidentes, dificultando a construção de estratégias de acompanhamento adequadas, especialmente quando associada à limitada participação familiar.

Outro elemento de destaque é a chamada “solidão do regente” (R23), expressão que sintetiza o sentimento de isolamento vivenciado pelos professores da sala comum diante de turmas numerosas e da ausência de suporte institucional efetivo. Essa condição intensifica a sensação de sobrecarga e compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, os relatos revelam resistência ao PDI quando este é percebido predominantemente como instrumento de fiscalização administrativa, desvinculado de sua função pedagógica (R23). A exiguidade dos prazos (R09) e o excesso de demandas documentais contribuem para que o preenchimento do PDI assuma um caráter burocrático, transformando-o em um procedimento protocolar sem impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de compreender o Plano de Desenvolvimento Individual como elemento central na promoção de uma cultura escolar pautada no pertencimento, na autonomia e na garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. O PDI não deve ser concebido como um currículo paralelo, mas como um instrumento pedagógico articulado ao currículo comum, capaz de assegurar acessibilidade, flexibilização curricular e participação efetiva dos estudantes nos processos educacionais.

3.2.6.7 Conclusão da análise de dados

A análise dos dados evidencia que o PDI é reconhecido pelos profissionais como um instrumento relevante para a promoção da inclusão escolar e para o acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial. Os participantes da pesquisa demonstram compreender o potencial pedagógico do documento, especialmente no que se refere à organização das práticas educativas, ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e à garantia de maior continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, os resultados também revelam importantes fragilidades na elaboração e execução do PDI. Observa-se que sua construção ainda ocorre de maneira pouco colaborativa, frequentemente centralizada em determinados profissionais, sobretudo professores de apoio e especialistas do AEE, enquanto a participação dos professores regentes e de outros atores institucionais permanece limitada. Tal realidade evidencia um distanciamento entre os princípios da educação inclusiva e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às dificuldades estruturais e institucionais que impactam diretamente a qualidade do PDI. A sobrecarga de trabalho, a ausência de tempo destinado ao planejamento coletivo, a fragilidade na comunicação entre os profissionais e a insuficiência de formação continuada aparecem como obstáculos recorrentes ao desenvolvimento de práticas colaborativas e sistemáticas. Esses fatores contribuem para que o PDI, em determinados contextos, assuma um caráter burocrático e documental, sem efetiva articulação com o planejamento pedagógico da sala regular.

Apesar dessas limitações, os dados também apontam potencialidades significativas. Os profissionais reconhecem que, quando elaborado e acompanhado adequadamente, o PDI contribui para o avanço da aprendizagem, para a participação dos estudantes e para o fortalecimento da inclusão escolar. Esse reconhecimento demonstra a existência de uma base pedagógica favorável à consolidação de práticas inclusivas mais efetivas.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação do PDI exige não apenas o comprometimento individual dos profissionais, mas, sobretudo, a construção de políticas institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo, a formação continuada

e a organização de espaços permanentes de planejamento e avaliação. O fortalecimento dessas condições é fundamental para que o PDI deixe de ser compreendido como uma exigência administrativa e se consolide como um instrumento pedagógico estratégico, comprometido com a garantia do direito à educação inclusiva, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FORTALECIMENTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI)

Este capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir das fragilidades identificadas na análise documental e nos questionários aplicados aos profissionais da escola e às famílias dos estudantes da Educação Especial. Fundamentado na metodologia 5W2H (Sena, 2023), o plano tem como objetivo fortalecer a gestão pedagógica e instituir a construção colaborativa, contínua e eficaz do PDI como prática permanente da unidade escolar.

Para isso, são propostas ações organizadas em cinco eixos: realização do estudo de caso como etapa inicial da elaboração do PDI; instituição de reuniões pedagógicas colaborativas; promoção de formação continuada em serviço; fortalecimento da participação das famílias; e monitoramento pedagógico sistemático das metas e estratégias estabelecidas. O capítulo também apresenta o cronograma de implementação, os resultados esperados e os procedimentos de avaliação e sustentabilidade do plano, com vistas à incorporação das ações ao Projeto Político Pedagógico da escola e à superação do caráter meramente burocrático atribuído ao PDI.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A consolidação da educação inclusiva no contexto da escola pública demanda a superação de práticas pedagógicas fragmentadas e burocráticas que, historicamente, têm limitado a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) assume papel central como instrumento de planejamento pedagógico, acompanhamento das aprendizagens e organização das estratégias de acessibilidade curricular. Contudo, para que cumpra sua finalidade pedagógica, o PDI precisa deixar de ser compreendido como mera exigência administrativa e passar a constituir-se como instrumento dinâmico, colaborativo e articulado ao cotidiano escolar.

Na Escola Estadual pesquisada, localizada no município de Itabira, Minas Gerais, identificou-se um crescimento significativo no número de estudantes da

Educação Especial matriculados na instituição, passando de nove para 24 estudantes em um curto intervalo temporal. Esse aumento evidencia a necessidade de reorganização da gestão pedagógica, sobretudo no que se refere à construção de práticas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Os dados produzidos durante a pesquisa revelam que o PDI tem sido elaborado, em muitos casos, de maneira burocrática, concentrando-se no preenchimento documental ao final do ano letivo, sem diálogo efetivo com o planejamento pedagógico cotidiano. Observou-se, ainda, que a responsabilidade pela elaboração do documento recai predominantemente sobre os Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), o que contribui para a fragmentação das ações pedagógicas e para o distanciamento dos professores regentes em relação ao processo inclusivo.

Além disso, verificou-se fragilidade no conhecimento da legislação educacional vigente, especialmente em relação ao Decreto nº 12.773/2025 e à Resolução SEE nº 4.256/2020, comprometendo a compreensão das atribuições dos profissionais e das finalidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal cenário reforça práticas capacitistas – como a crença limitante de que o estudante com deficiência não possui capacidade cognitiva para aprender os conteúdos curriculares, a negligência na flexibilização pedagógica e a delegação exclusiva da responsabilidade docente aos profissionais de apoio como meros cuidadores - e reduz a inclusão à dimensão da socialização, desconsiderando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desse contexto, propõe-se o presente Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo central consiste em fortalecer a gestão pedagógica e instituir a construção colaborativa do PDI como prática permanente da escola. A proposta fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar exige corresponsabilidade institucional, planejamento coletivo e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

4.2 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

A instituição investigada localiza-se em um dos maiores bairros periféricos do município de Itabira, caracterizado por elevados índices de vulnerabilidade social e por demandas educacionais complexas. A comunidade atendida apresenta significativa diversidade social, econômica e cultural, aspecto que amplia a responsabilidade da escola enquanto espaço de garantia de direitos e promoção da equidade.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico voltado aos estudantes da Educação Especial demanda ações articuladas entre escola, família e serviços intersetoriais, especialmente nas áreas da saúde e assistência social. A realidade observada demonstra que as barreiras enfrentadas pelos estudantes não se restringem às condições individuais, mas relacionam-se também às dificuldades de acesso a recursos, atendimentos especializados e condições adequadas de acompanhamento pedagógico. Este plano de ação não contempla o uso das Salas de Recursos Multifuncionais devido à referida escola não contar com sala disponível para implementação do atendimento.

A estrutura organizacional da escola é composta por aproximadamente 677 estudantes matriculados, distribuídos entre Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional. O corpo docente é formado por 45 professores, além de dez professores de apoio (ACLTA) e equipe gestora composta por direção e especialistas da educação básica.

A ampliação do número de estudantes da Educação Especial exige reorganização da dinâmica pedagógica institucional, especialmente no que se refere ao planejamento coletivo, à formação docente e à construção de estratégias pedagógicas acessíveis. O diagnóstico realizado evidencia que, embora exista empenho dos profissionais, persistem desafios relacionados à comunicação entre os atores escolares, à ausência de momentos sistemáticos de planejamento colaborativo e à pouca integração entre o currículo comum e as ações do Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, torna-se necessário instituir um fluxo permanente de elaboração, acompanhamento e avaliação do PDI, assegurando que esse instrumento esteja efetivamente articulado às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

4.3 OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

4.3.1 Objetivo Geral

Propor estratégias que favoreçam a construção colaborativa, contínua e eficaz dos PDI, visando garantir o direito à educação equitativa e o pleno desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, em conformidade com a legislação vigente.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Instituir a elaboração colaborativa do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como prática pedagógica da unidade escolar;
- Sistematizar a construção do PDI a partir do estudo de caso e do levantamento das necessidades educacionais específicas de cada estudante;
- Promover programas de formação continuada voltados à educação inclusiva, à legislação educacional vigente e às práticas pedagógicas acessíveis;
- Orientar e capacitar os professores regentes para atuarem ativamente no planejamento, na regência e no acompanhamento dos estudantes da Educação Especial;
- Disseminar canais e estratégias de acolhimento que ampliem a participação ativa das famílias no processo de construção e monitoramento do PDI;
- Implementar mecanismos permanentes de monitoramento, registro e avaliação das ações inclusivas desenvolvidas na instituição.

4.4 ESTRUTURAÇÃO E DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A organização do PAE fundamenta-se na metodologia 5W2H, ferramenta de gestão que permite sistematizar as ações planejadas, especificando o que será realizado, as justificativas, os responsáveis, os locais, os prazos, os procedimentos e os custos envolvidos. Embora tenha origem no campo da gestão organizacional, a ferramenta pode ser adaptada ao contexto da escola pública, contribuindo para o planejamento, o acompanhamento das rotinas, a correção de rumos e a melhoria dos

processos institucionais (Sena, 2023). No presente PAE, sua aplicação busca assegurar maior transparência, viabilidade e sistematicidade às transformações pedagógicas propostas. Para tanto, as ações gerais foram desdobradas e detalhadas individualmente, de modo a delimitar as atribuições dos diferentes atores escolares e favorecer o acompanhamento de sua implementação.

4.5 AÇÕES PROPOSTAS

As ações propostas neste PAE foram estruturadas a partir das fragilidades identificadas no processo de elaboração, execução e monitoramento do PDI na realidade investigada. As análises evidenciaram a necessidade de fortalecimento da articulação entre os profissionais da escola, da ampliação da participação das famílias, da formação continuada dos docentes e da consolidação de mecanismos sistemáticos de acompanhamento pedagógico capazes de conferir efetividade ao planejamento individualizado dos estudantes da Educação Especial.

Nesse sentido, as propostas apresentadas nas subseções seguintes organizam-se em cinco eixos complementares: a instituição do estudo de caso como etapa inicial obrigatória do PDI; a realização de reuniões pedagógicas colaborativas; a implementação de processos permanentes de formação continuada em serviço; o fortalecimento da participação das famílias na construção do planejamento pedagógico; e o monitoramento sistemático das metas previstas no PDI. Cada ação foi detalhada em seus aspectos operacionais, contemplando objetivos, justificativas, responsáveis, etapas de execução, recursos materiais e humanos necessários, cronograma de implementação e estimativa de custos diretos e indiretos.

A construção dessas ações parte do entendimento de que o PDI não pode permanecer restrito a uma exigência burocrática ou documental, devendo constituir-se como instrumento pedagógico dinâmico, coletivo e permanentemente revisado, orientador das práticas inclusivas desenvolvidas na escola. Desse modo, busca-se promover uma reorganização institucional que favoreça o planejamento colaborativo, a corresponsabilização dos profissionais envolvidos e a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

4.5.1 Instituição do Estudo de Caso como Etapa Inicial do PDI

A elaboração do PDI deve ser obrigatoriamente precedida pela realização de um estudo de caso aprofundado. Esse processo visa compreender as especificidades do estudante, mapear suas potencialidades, identificar as barreiras físicas e atitudinais enfrentadas, resgatar seu histórico escolar e pontuar as reais necessidades de acessibilidade curricular. Com essa medida, busca-se evitar a reprodução de laudos médicos padronizados, assegurando que o ponto de partida do planejamento pedagógico esteja rigorosamente ancorado na realidade concreta do estudante.

Um Estudo de Caso na Educação Especial é uma metodologia pedagógica investigativa que visa analisar profundamente o perfil de um estudante. O objetivo é compreender como o aluno aprende, quais são suas potencialidades e quais barreiras (atitudinais, físicas ou curriculares) impedem seu pleno desenvolvimento. Tem como finalidade subsidiar a construção de um planejamento pedagógico contextualizado, evitando a reprodução automática de informações provenientes exclusivamente de laudos. Busca-se, portanto, deslocar o foco da deficiência para as condições de acessibilidade e participação efetiva do estudante nos processos de ensino e aprendizagem.

A execução da ação ocorrerá no início de cada ano letivo ou imediatamente após a efetivação de novas matrículas de estudantes da Educação Especial. O processo será coordenado pelos Especialistas da Educação Básica (EEB), em articulação com os Professores Regentes, Professores para o Atendimento à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) e familiares dos estudantes.

Quadro 4 – Detalhamento da ação de estudo de caso pedagógico para elaboração do PDI e do PAEE

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
What (O quê?)	Realização de estudo de caso pedagógico individualizado de cada estudante da Educação Especial como etapa diagnóstica preliminar para elaboração do PDI e do PAEE. O estudo deverá resultar em relatório descritivo contendo levantamento das potencialidades do estudante, identificação das barreiras à aprendizagem e definição inicial das necessidades de acessibilidade curricular, comunicacional e pedagógica.
Why (Por quê?)	A ação visa superar a elaboração burocrática e padronizada do PDI, frequentemente sustentada apenas em laudos clínicos, sem análise concreta das condições pedagógicas do estudante. Busca-se assegurar que o planejamento educacional seja construído a partir da realidade escolar vivenciada pelo aluno, considerando suas formas de comunicação, interação, aprendizagem, autonomia, socialização e participação. O estudo de caso permitirá maior precisão na definição das adaptações curriculares, estratégias metodológicas e recursos de acessibilidade necessários ao processo de inclusão escolar.
Where (Onde?)	Na própria escola, em espaços adequados às diferentes etapas da ação, como sala de aula, coordenação pedagógica, secretaria e sala de reuniões.
Who (Quem?)	EEB, professores regentes, professores ACLTA, equipe gestora e familiares ou responsáveis. Quando necessário, poderão participar profissionais da rede de apoio intersetorial.
When (Quando?)	A ação será realizada prioritariamente durante o mês de fevereiro, no período de planejamento escolar e início do ano letivo. Nos casos de matrícula efetivada após o início das aulas, o estudo de caso deverá ocorrer no prazo máximo de até 30 dias letivos após o ingresso do estudante na unidade escolar. Recomenda-se ainda atualização das informações ao final de cada semestre letivo, especialmente em situações de mudanças significativas no desenvolvimento do estudante.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Quadro 4 – Detalhamento da ação de estudo de caso pedagógico para elaboração do PDI e do PAEE

(conclusão)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
How (Como?)	A implementação ocorrerá em seis etapas sequenciais: 1. Levantamento e análise do histórico escolar, relatórios anteriores, avaliações diagnósticas e documentos apresentados pela família; 2. Realização de entrevista de anamnese com os responsáveis, utilizando formulário estruturado contendo informações sobre desenvolvimento, rotina, comunicação, socialização, autonomia e histórico educacional; 3. Observação pedagógica sistemática do estudante em sala comum e demais espaços escolares; 4. Registro descritivo das potencialidades, dificuldades e barreiras identificadas; 5. Reunião pedagógica colaborativa entre os profissionais envolvidos para análise das informações levantadas; 6. Elaboração do relatório final que subsidiará a construção do PDI e do PAEE. Todo o processo deverá ser registrado em documentação própria arquivada pela coordenação pedagógica.
How Much (Quanto?)	Embora não demande contratação externa imediata, a ação apresenta custos indiretos e operacionais relacionados à carga horária dos profissionais, materiais de registro e acolhimento das famílias. Estima-se aproximadamente 6 horas de atividade por estudante, distribuídas entre entrevistas, observações, registros e reuniões pedagógicas que deverão ser realizadas no horário de trabalho do profissional. Acrescenta-se custo médio semestral de R\$ 80,00 destinados à impressão de formulários, fichas de acompanhamento, relatórios e materiais de registro institucional. Prevê-se ainda gasto aproximado de R\$ 15,00 por atendimento familiar para oferta de água, café e pequenos lanches como estratégia de acolhimento institucional. Os recursos poderão ser custeados por verbas ordinárias da escola, PDDE e reorganização da carga horária pedagógica já prevista no calendário escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.5.2 Reuniões Pedagógicas Colaborativas

Propõe-se estabelecer reuniões pedagógicas colaborativas e sistemáticas entre professores regentes, professores do AEE, professores ACLTA, especialistas da Educação Básica e equipe gestora, com o objetivo de fortalecer a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial. A proposta fundamenta-se na compreensão de que a efetivação da inclusão escolar depende da construção coletiva do planejamento pedagógico, superando práticas fragmentadas e individualizadas que historicamente relegam aos profissionais da Educação Especial a responsabilidade isolada pelas adaptações curriculares e pelo acompanhamento dos estudantes.

As reuniões terão caráter permanente e integrarão oficialmente o calendário pedagógico da escola, constituindo-se como espaços institucionais de diálogo, estudo de caso, planejamento compartilhado e avaliação contínua das estratégias previstas nos PDI. Busca-se promover maior alinhamento entre o currículo comum e as adaptações curriculares necessárias, assegurando que as ações inclusivas estejam incorporadas às práticas pedagógicas da sala regular e não ocorram de forma paralela ou dissociada do planejamento coletivo da escola.

Além da discussão de estratégias metodológicas inclusivas, os encontros possibilitarão a análise conjunta das dificuldades apresentadas pelos estudantes, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas, a construção colaborativa de avaliações adaptadas, o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes e a revisão periódica das metas estabelecidas no PDI e no PAEE. A institucionalização desses momentos visa, ainda, reduzir o isolamento profissional frequentemente vivenciado pelos professores de apoio e fortalecer uma cultura escolar baseada na corresponsabilização pedagógica e na cooperação interdisciplinar.

Quadro 5 – Detalhamento da ação de reuniões pedagógicas colaborativas para acompanhamento e revisão do PDI

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
What (O quê?)	Institucionalização de reuniões pedagógicas colaborativas e periódicas entre professores regentes, professores ACLTA, profissionais do AEE, EEB e equipe gestora, destinadas ao planejamento, acompanhamento e revisão das ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas com estudantes da Educação Especial.
Why (Por quê?)	A ação busca superar a fragmentação das práticas pedagógicas e o isolamento dos profissionais da Educação Especial, promovendo maior integração entre o ensino regular e o atendimento especializado. Pretende-se fortalecer o planejamento coletivo, ampliar a corresponsabilização docente, alinhar as adaptações curriculares ao currículo comum e qualificar a implementação e o acompanhamento do PDI, favorecendo estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes.
Where (Onde?)	As reuniões ocorrerão prioritariamente na sala de reuniões ou biblioteca escolar. Em situações específicas, poderão ocorrer em ambientes virtuais institucionais, especialmente para participação de profissionais que atuam em diferentes turnos ou unidades escolares.
Who (Quem?)	Deverão participar da ação todos os envolvidos no atendimento dos alunos da Educação Especial, como EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA, professores do AEE, equipe gestora. A coordenação das reuniões ficará sob responsabilidade da supervisão pedagógica da escola.
When (Quando?)	As reuniões pedagógicas colaborativas ocorrerão mensalmente, integradas aos momentos de planejamento e à hora-atividade docente, com duração aproximada de 2 horas. Serão organizadas pela coordenação pedagógica, preferencialmente na primeira quinzena de cada mês, para acompanhar as metas do PDI e ajustar estratégias e adaptações curriculares. Quando necessário, poderão ser realizadas reuniões extraordinárias para discussão de casos específicos.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 5 – Detalhamento da ação de reuniões pedagógicas colaborativas para acompanhamento e revisão do PDI

(conclusão)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
How (Como?)	A implementação ocorrerá mediante organização prévia de cronograma anual de reuniões, definição de pautas pedagógicas e sistematização dos registros institucionais. Cada encontro deverá contemplar: 1. Discussão de estudos de caso; 2. Análise do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes; 3. Planejamento compartilhado de aulas e avaliações adaptadas; 4. Revisão das metas previstas no PDI e no PAEE; 5. Compartilhamento de práticas pedagógicas inclusivas exitosas; 6. Encaminhamento de intervenções pedagógicas específicas; 7. Registro em ata pedagógica institucional. As reuniões deverão utilizar documentos de acompanhamento, portfólios, relatórios pedagógicos, avaliações diagnósticas e registros de observação escolar como instrumentos norteadores das discussões.
How Much (Quanto?)	A ação não demanda contratação de novos profissionais por contemplar os profissionais já atantes na escola envolvidos com o atendimento dos alunos da Educação Especial. Estima-se a realização de um encontro mensal com duração média de 2 horas durante a reunião pedagógica já computada na carga horária semanal do profissional. A ação envolve custos referentes a organização logística e materiais de apoio pedagógico. Prevê-se ainda custo médio mensal de R\$ 50,00 para impressão de materiais pedagógicos, pautas, atas e relatórios, além de aproximadamente R\$ 70,00 por reunião destinados à oferta de água, café e pequenos lanches institucionais, totalizando aproximadamente R\$ 1.200,00 anuais em despesas operacionais complementares. Os recursos poderão ser custeados mediante reorganização da hora-atividade docente, utilização das verbas ordinárias da escola e recursos provenientes do PDDE.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.5.3 Formação Continuada em Serviço

Propõe-se a implementação de práticas permanentes de formação continuada em serviço destinado aos profissionais docentes, pedagógicos e administrativos da instituição escolar, com foco na consolidação de práticas educacionais inclusivas e no fortalecimento da cultura institucional de garantia do direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. A proposta fundamenta-se na compreensão de que a efetivação da inclusão escolar demanda processos formativos contínuos, capazes de articular conhecimentos teóricos, normativos e metodológicos às demandas concretas do cotidiano pedagógico.

As análises realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram fragilidades relacionadas ao desconhecimento da legislação educacional vigente, à insegurança na elaboração e execução do PDI, bem como à limitada apropriação de estratégias pedagógicas inclusivas e recursos de acessibilidade curricular. Nesse contexto, a formação continuada em serviço constitui-se como ação estratégica para ampliar a capacidade institucional da escola de responder às necessidades educacionais dos estudantes de forma planejada, colaborativa e fundamentada em princípios inclusivos.

Os processos formativos deverão abordar, de maneira articulada, temas relacionados à legislação federal e estadual da Educação Especial, ao desenho universal para aprendizagem, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas, à avaliação inclusiva, à elaboração de PDIs e PAEEs, bem como ao enfrentamento de práticas e discursos capacitistas presentes no cotidiano escolar. Busca-se, ainda, promover espaços permanentes de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, favorecendo a construção coletiva de soluções pedagógicas contextualizadas.

As formações ocorrerão de forma integrada aos módulos estruturais da escola, às reuniões pedagógicas gerais, aos sábados letivos e às semanas de planejamento que antecedem os semestres escolares, evitando a desarticulação entre formação teórica e prática pedagógica cotidiana. Além disso, pretende-se fortalecer a parceria com a SRE, universidades públicas e profissionais especializados da área da Educação Especial, ampliando o acesso dos profissionais escolares a conhecimentos atualizados e experiências exitosas no campo da inclusão educacional.

Quadro 6 – Detalhamento operacional da ação proposta

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
What (O quê?)	Implementação de ciclos permanentes de formação continuada em serviço voltados aos profissionais da escola, abordando inclusão escolar, Educação Especial, legislação educacional, elaboração do PDI e do PAEE, desenho universal para aprendizagem, avaliação inclusiva, tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas acessíveis.
Why (Por quê?)	A ação visa enfrentar as fragilidades teóricas e metodológicas identificadas no cotidiano escolar, especialmente o desconhecimento das normativas da Educação Especial, a insegurança docente na construção do PDI e a permanência de práticas pedagógicas excludentes ou burocráticas. Busca-se fortalecer a formação técnica e crítica dos profissionais, promovendo maior segurança pedagógica, ampliação da cultura inclusiva institucional e melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.
Where (Onde?)	As formações ocorrerão prioritariamente na sala de reuniões da escola, biblioteca e laboratório de informática. Algumas atividades poderão ser realizadas em formato híbrido ou remoto, utilizando plataformas institucionais de videoconferência, especialmente para participação de palestrantes externos e profissionais da rede estadual de ensino.
Who (Quem?)	Participarão da ação Professores Regentes, Professores ACLTA, profissionais do AEE, EEB, equipe gestora, servidores administrativos e demais profissionais da comunidade escolar. A coordenação ficará sob responsabilidade da equipe gestora e dos Especialistas da Educação Básica, com apoio técnico da SRE, universidades parceiras e profissionais convidados da área da Educação Especial.
When (Quando?)	As ações formativas ocorrerão entre os meses de fevereiro e novembro, distribuídas nas reuniões pedagógicas e semanas de planejamento escolar. Recomenda-se a realização mínima de um encontro formativo bimestral, com duração média de 2 horas, além de atividades complementares de estudo dirigido e oficinas práticas ao longo do ano letivo.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 6 – Detalhamento operacional da ação proposta

(conclusão)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
How (Como?)	A implementação ocorrerá por meio de: 1. Oficinas práticas de elaboração e revisão do PDI e do PAEE; 2. Estudos dirigidos da legislação federal e estadual da Educação Especial; 3. Palestras e mesas-redondas sobre práticas pedagógicas inclusivas; 4. Formação sobre tecnologia assistiva e acessibilidade curricular; 5. Grupos de estudo sobre desenho universal para aprendizagem e avaliação inclusiva; 6. Socialização de experiências pedagógicas exitosas desenvolvidas na escola; 7. Registro sistemático das formações em atas, listas de presença e relatórios pedagógicos. As formações deverão articular teoria e prática, utilizando estudos de caso reais da instituição escolar como eixo central das discussões.
How Much (Quanto?)	A ação demandará custos diretos relacionados à aquisição de materiais pedagógicos, infraestrutura tecnológica e possível contratação de palestrantes externos. Prevê-se investimento aproximado de R\$ 2.000,00 anuais para impressão de materiais, apostilas, certificados, aquisição de livros e recursos pedagógicos de apoio. Caso haja contratação de palestrantes externos, estima-se custo médio entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00 por formação especializada. Acrescenta-se previsão de R\$ 150,00 por encontro destinados à oferta de água, café e pequenos lanches aos participantes, totalizando aproximadamente R\$ 1.350,00 anuais. O financiamento poderá ocorrer mediante utilização de recursos do PDDE Equidade, verbas ordinárias da escola, parcerias com universidades públicas e apoio técnico da SRE.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.5.4 Fortalecimento da Participação das Famílias

Propõe-se o fortalecimento sistemático da participação das famílias no processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, reconhecendo-as como sujeitos fundamentais na construção, acompanhamento e validação do PDI. A ação fundamenta-se na compreensão de que a efetivação da inclusão escolar

demanda uma articulação contínua entre escola e núcleo familiar, considerando que as experiências, conhecimentos e vivências das famílias constituem elementos indispensáveis para a compreensão integral das necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes.

As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciaram a existência de fragilidades na comunicação entre escola e responsáveis, especialmente no que se refere à participação das famílias na elaboração do PDI, ao acesso às informações pedagógicas e à construção compartilhada das estratégias educacionais voltadas aos estudantes da Educação Especial.

Nesse contexto, a ação proposta busca instituir canais permanentes de escuta ativa, acolhimento e diálogo entre a instituição escolar e as famílias, promovendo maior transparência nas devolutivas pedagógicas, fortalecimento dos vínculos institucionais e ampliação da corresponsabilização pelo processo educativo dos estudantes. Pretende-se, ainda, criar espaços coletivos de reflexão e troca de experiências entre os responsáveis, favorecendo a construção de redes de apoio e a circulação de estratégias que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

As ações envolverão reuniões periódicas para discussão dos objetivos e metas do PDI, grupos focais temáticos, rodas de conversa, atendimentos individualizados e devolutivas pedagógicas sistematizadas acerca do desenvolvimento dos estudantes. Busca-se assegurar que as famílias compreendam não apenas os objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico, mas também as estratégias de ensino utilizadas, os recursos de acessibilidade implementados e os avanços observados ao longo do percurso escolar.

Quadro 7 - Detalhamento da ação de fortalecimento da participação das famílias

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
What (O quê?)	Estruturação de canais permanentes de escuta ativa, acolhimento institucional e devolutivas pedagógicas sistemáticas voltadas às famílias dos estudantes da Educação Especial, assegurando sua participação efetiva na elaboração, acompanhamento e revisão do PDI e do PAEE.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 7 - Detalhamento da ação de fortalecimento da participação das famílias

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
Why (Por quê?)	A ação visa reduzir o distanciamento entre escola e famílias, superar práticas burocráticas de comunicação institucional e reconhecer os responsáveis como parceiros estratégicos no processo de inclusão escolar. Busca-se valorizar os saberes familiares, ampliar a participação dos responsáveis nas decisões pedagógicas e fortalecer a corresponsabilização entre escola e família na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Pretende-se ainda favorecer maior transparência no acompanhamento pedagógico e ampliar os vínculos de confiança entre comunidade escolar e instituição de ensino.
Where (Onde?)	As ações ocorrerão em diferentes espaços da escola, incluindo sala da coordenação pedagógica, biblioteca e sala de reuniões coletivas com famílias. Em situações específicas, os encontros poderão ocorrer em formato remoto, utilizando plataformas digitais institucionais, especialmente para ampliar a participação de responsáveis com dificuldades de deslocamento ou incompatibilidade de horários.
Who (Quem?)	Participarão da ação a equipe gestora, EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA, famílias e responsáveis legais pelos estudantes. Em determinadas situações, poderão ser convidados profissionais da rede intersetorial, como psicólogos, assistentes sociais e representantes dos serviços de saúde e assistência social vinculados ao acompanhamento do estudante.
When (Quando?)	As ações ocorrerão trimestralmente ao longo do ano letivo, articuladas ao calendário pedagógico institucional. Além dos encontros regulares, poderão ser realizados atendimentos extraordinários sempre que houver necessidade de discussão de questões pedagógicas específicas, revisão das metas do PDI ou acompanhamento de situações emergenciais relacionadas ao estudante.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 7 - Detalhamento da ação de fortalecimento da participação das famílias
(conclusão)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
How (Como?)	A implementação ocorrerá por meio de: 1. Reuniões exclusivas para apresentação, construção e revisão do PDI e do PAEE; 2. Rodas de conversa temáticas sobre inclusão escolar, desenvolvimento infantil, estratégias pedagógicas e direitos educacionais; 3. Grupos focais para levantamento das demandas e percepções das famílias; 4. Atendimentos individualizados para discussão do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes; 5. Elaboração e entrega de relatórios pedagógicos acessíveis e descritivos; 6. Criação de canais permanentes de comunicação entre escola e responsáveis, incluindo agendas escolares e contatos telefônicos; 7. Registro das reuniões e encaminhamentos pedagógicos em documentação institucional própria. As ações deverão priorizar linguagem acessível, escuta qualificada e acolhimento das famílias, respeitando suas especificidades socioculturais.
How Much (Quanto?)	A ação demandará custos operacionais relacionados à produção de materiais informativos, impressão de relatórios pedagógicos, organização dos encontros e acolhimento das famílias. Estima-se investimento anual aproximado de R\$ 1.200,00 destinados à impressão de convites, pautas, relatórios de acompanhamento, formulários e materiais orientadores. Prevê-se ainda custo médio de R\$ 120,00 por encontro bimestral para oferta de água, café e pequenos lanches aos participantes, totalizando aproximadamente R\$ 360,00 anuais. Os recursos poderão ser custeados mediante verbas ordinárias da escola, recursos do PDDE e apoio de parcerias com a comunidade escolar e órgãos públicos locais.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.5.5 Monitoramento Pedagógico do PDI

Propõe-se a implementação de um processo sistemático e contínuo de monitoramento pedagógico do PDI, concebido como mecanismo institucional de acompanhamento, avaliação e reorientação das estratégias pedagógicas destinadas aos estudantes da Educação Especial.

As análises realizadas na pesquisa evidenciaram que, em muitos contextos escolares, o PDI permanece restrito a uma função eminentemente burocrática, sendo frequentemente elaborado apenas para cumprimento de exigências administrativas, sem efetivo acompanhamento pedagógico durante o ano letivo. Tal prática compromete a funcionalidade do documento e fragiliza sua capacidade de orientar intervenções pedagógicas responsivas às necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, o monitoramento sistemático das metas e estratégias previstas no PDI torna-se indispensável para assegurar a efetividade do planejamento individualizado e a continuidade das ações inclusivas desenvolvidas pela escola.

O acompanhamento deverá ocorrer em ciclos trimestrais, articulados aos Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas, possibilitando a análise coletiva dos avanços quantitativos e qualitativos apresentados pelos estudantes. Pretende-se instituir uma cultura de acompanhamento contínuo baseada na análise de evidências pedagógicas concretas, tais como portfólios, avaliações adaptadas, registros descritivos, observações docentes e produções escolares dos estudantes.

Além da revisão das metas de curto, médio e longo prazo previstas no PDI, o monitoramento permitirá identificar precocemente situações de estagnação, dificuldades persistentes ou inadequação das estratégias metodológicas utilizadas, favorecendo a reorganização imediata das práticas pedagógicas, dos recursos de acessibilidade e das adaptações curriculares implementadas. Busca-se, assim, garantir que o PDI permaneça como instrumento efetivo de orientação pedagógica, superando sua utilização meramente documental e fortalecendo o compromisso institucional com a aprendizagem e a participação dos estudantes da Educação Especial.

Quadro 8 – Detalhamento da ação de monitoramento pedagógico do PDI

(continua)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
What (O quê?)	Implementação de processo sistemático de monitoramento, avaliação e revisão periódica das metas, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade previstos no PDI e no PAEE, com base no desempenho acadêmico, social e funcional dos estudantes da Educação Especial.
Why (Por quê?)	A ação visa evitar que o PDI seja utilizado apenas como documento burocrático de preenchimento retroativo ao final do ano letivo, promovendo sua utilização contínua como instrumento orientador das práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se assegurar acompanhamento permanente da evolução dos estudantes, identificar dificuldades de aprendizagem de maneira precoce, reorganizar estratégias pedagógicas sempre que necessário e fortalecer a efetividade do planejamento individualizado no contexto escolar.
Where (Onde?)	O monitoramento ocorrerá nos Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas e módulos de planejamento docente destinados à avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Parte das análises poderá ocorrer também em sala de aula, mediante observação pedagógica e acompanhamento individualizado dos estudantes.
Who (Quem?)	Participarão do processo os EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA, equipe gestora e, quando necessário, familiares dos estudantes. A coordenação das ações ficará sob responsabilidade da supervisão pedagógica da escola.
When (Quando?)	O monitoramento ocorrerá trimestralmente, coincidindo com o encerramento das etapas letivas regulamentares e os Conselhos de Classe previstos no calendário escolar. Situações específicas de maior complexidade poderão demandar acompanhamento mensal ou reuniões extraordinárias de revisão pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 8 – Detalhamento da ação de monitoramento pedagógico do PDI

(conclusão)

Dimensão	Detalhamento operacional da ação
How (Como?)	A implementação ocorrerá por meio de: 1. Análise coletiva dos objetivos e metas previstos no PDI e no PAEE; 2. Confronto entre os resultados observados e as estratégias pedagógicas implementadas; 3. Avaliação de portfólios, atividades adaptadas, avaliações diagnósticas e registros descritivos; 4. Observação sistemática da participação e desempenho do estudante em sala de aula; 5. Reuniões pedagógicas para revisão das intervenções e adaptações curriculares; 6. Atualização periódica do PDI sempre que identificadas novas necessidades educacionais; 7. Registro institucional dos encaminhamentos e decisões pedagógicas em atas e relatórios de acompanhamento. O processo deverá utilizar instrumentos padronizados de monitoramento e indicadores pedagógicos definidos pela equipe escolar.
How Much (Quanto?)	Embora a ação esteja integrada à rotina institucional da escola, o monitoramento demandará custos relacionados à carga horária dos profissionais, impressão de relatórios e organização dos encontros pedagógicos. Estima-se realização de quatro ciclos anuais de monitoramento, com reuniões de aproximadamente 2 horas envolvendo os profissionais responsáveis pelo atendimento dos alunos da Educação Especial e da equipe pedagógica. Estima-se a previsão anual de R\$ 500,00 destinados à impressão de relatórios, fichas de acompanhamento, instrumentos de avaliação e organização documental dos PDIs. Prevê-se ainda custo aproximado de R\$ 80,00 por reunião para oferta de água, café e pequenos lanches institucionais, totalizando cerca de R\$ 320,00 anuais. O financiamento poderá ocorrer mediante reorganização da carga horária pedagógica e utilização de verbas ordinárias da escola e recursos do PDDE.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.5.6 Cronograma de Implementação

A implementação das ações propostas neste PAE ocorrerá de forma articulada e progressiva ao longo do ano letivo, considerando a necessidade de integração entre diagnóstico pedagógico, planejamento colaborativo, formação continuada, acompanhamento sistemático e avaliação institucional das práticas inclusivas desenvolvidas pela escola. O cronograma foi estruturado de modo a garantir a continuidade das ações e a consolidação de uma dinâmica permanente de acompanhamento do PDI e do PAEE.

A organização temporal das ações busca assegurar que o processo de inclusão escolar não se restrinja a intervenções pontuais ou episódicas, mas constitua prática institucional contínua, incorporada à rotina pedagógica da unidade escolar. Nesse sentido, o cronograma articula momentos de diagnóstico inicial, planejamento pedagógico, formação dos profissionais, monitoramento periódico das metas estabelecidas e avaliação coletiva dos resultados alcançados, favorecendo a construção de um fluxo permanente de revisão e aprimoramento das estratégias inclusivas implementadas.

Além da definição temporal das etapas, o cronograma explicita os principais responsáveis pela execução de cada ação, permitindo maior organização institucional, acompanhamento da implementação e definição das atribuições dos diferentes profissionais envolvidos no processo. A sistematização dessas etapas visa fortalecer a viabilidade operacional das propostas apresentadas e garantir maior efetividade na execução das ações previstas neste PAE.

Quadro 9 – Cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional

(continua)

Etapa	Período de execução	Ações previstas	Responsáveis	Produtos/resultados esperados
Diagnóstico Inicial	Fevereiro	Atualização das fichas de anamnese; levantamento documental dos estudantes; análise de históricos escolares, relatórios pedagógicos e laudos apresentados pelas famílias; realização de entrevistas com responsáveis; observação pedagógica inicial dos estudantes em sala de aula; elaboração do estudo de caso individualizado e sistematização das informações pedagógicas necessárias à construção do PDI e do PAEE.	Equipe gestora, EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA e Famílias.	Estudos de caso concluídos; relatórios diagnósticos elaborados; identificação das necessidades de acessibilidade e das potencialidades dos estudantes.
Planejamento Inicial	Fevereiro	Construção colaborativa do PDI e do PAEE; definição de metas de curto, médio e longo prazo; organização das adaptações curriculares; planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas; definição dos recursos de acessibilidade e instrumentos de acompanhamento pedagógico.	Professores Regentes, Professores ACLTA, Especialistas da Educação Básica e Equipe gestora.	PDIs e PAEEs elaborados; definição das estratégias pedagógicas individualizadas; alinhamento entre currículo comum e adaptações curriculares.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 9 – Cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional

(continua)

Etapa	Período de execução	Ações previstas	Responsáveis	Produtos/resultados esperados
Formação Continuada em Serviço	Fevereiro a Novembro	Realização de oficinas pedagógicas, grupos de estudo, palestras, reuniões formativas e estudos dirigidos sobre inclusão escolar, legislação da Educação Especial, desenho universal para aprendizagem, tecnologia assistiva, avaliação inclusiva e elaboração do PDI e do PAEE; socialização de práticas pedagógicas exitosas e discussão de estudos de caso institucionais.	Equipe gestora, EEB, SRE, profissionais convidados e docentes da unidade escolar.	Ampliação da formação técnica dos profissionais; fortalecimento da cultura inclusiva institucional; maior segurança pedagógica na implementação das práticas inclusivas.
Reuniões Pedagógicas Colaborativas	Mensalmente durante o ano letivo	Realização de reuniões periódicas para discussão de estudos de caso, acompanhamento dos estudantes, revisão das metas do PDI, planejamento compartilhado de aulas e avaliações adaptadas, alinhamento curricular e socialização de estratégias pedagógicas inclusivas.	EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA e Equipe gestora.	Fortalecimento do trabalho colaborativo; integração entre ensino regular e atendimento especializado; revisão contínua das práticas pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 9 – Cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional

(continua)

Etapa	Período de execução	Ações previstas	Responsáveis	Produtos/resultados esperados
Monitoramento Trimestral do PDI	Ao final de cada trimestre letivo	Revisão das metas estabelecidas no PDI e no PAEE; análise de portfólios, avaliações adaptadas e registros pedagógicos; identificação de avanços e dificuldades dos estudantes; reorganização das estratégias metodológicas e atualização dos documentos pedagógicos quando necessário.	Corpo docente, EEB, Professores ACLTA, profissionais do AEE e Equipe pedagógica.	Atualização contínua dos PDIs; acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes; reorganização das intervenções pedagógicas.
Avaliação Parcial	Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas trimestrais	Discussão interdisciplinar acerca do desempenho acadêmico, social e participativo dos estudantes; análise coletiva das estratégias pedagógicas implementadas; identificação de barreiras persistentes e definição de novos encaminhamentos pedagógicos.	Professores, Equipe pedagógica, EEB e Equipe gestora.	Relatórios de acompanhamento pedagógico; redefinição de metas e estratégias inclusivas; fortalecimento da tomada de decisão coletiva.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Quadro 9 – Cronograma de implementação do Plano de Ação Educacional

(continua)

Etapas	Período de execução	Ações previstas	Responsáveis	Produtos/resultados esperados
Fortalecimento da Participação das Famílias	Trimestralmente durante o ano letivo	Realização de reuniões com responsáveis, rodas de conversa, grupos focais e devolutivas pedagógicas sobre o desenvolvimento dos estudantes; escuta ativa das famílias; compartilhamento das metas do PDI e orientações sobre acompanhamento escolar no ambiente doméstico.	Equipe gestora, EEB, Professores Regentes, Professores ACLTA e Famílias.	Ampliação da participação das famílias; fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade; maior corresponsabilização no processo educativo.
Avaliação Final e Socialização dos Resultados	Dezembro	Avaliação institucional das ações desenvolvidas; sistematização dos resultados alcançados; levantamento das dificuldades remanescentes; socialização de práticas pedagógicas inclusivas exitosas; elaboração de relatório final do PAE e planejamento preliminar das ações para o ano subsequente.	Comunidade escolar, Equipe gestora, Especialistas da Educação Básica, Professores e Famílias.	Relatório final de avaliação do PAE; sistematização das experiências exitosas; definição de encaminhamentos para continuidade das ações inclusivas.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

4.6 RESULTADOS ESPERADOS

A implementação deste PAE pretende produzir impactos significativos na organização pedagógica e administrativa da escola, contribuindo para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. As ações propostas buscam promover mudanças estruturais na dinâmica institucional, superando práticas fragmentadas e burocráticas historicamente associadas ao PDI e consolidando uma cultura escolar baseada na colaboração, no acompanhamento contínuo e na corresponsabilização pedagógica.

No âmbito pedagógico, espera-se que o PDI deixe de ocupar um lugar meramente documental ou burocrático e passe a constituir-se como instrumento efetivo de planejamento, acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Pretende-se que o documento seja continuamente utilizado pelos professores como referência para definição de estratégias metodológicas, adaptações curriculares, formas de avaliação e recursos de acessibilidade capazes de favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes. Espera-se, ainda, que a ampliação da participação dos professores regentes, dos professores ACLTA e da equipe pedagógica no processo de elaboração e monitoramento do PDI fortaleça o compromisso coletivo com o desenvolvimento acadêmico, social e funcional dos estudantes da Educação Especial.

No âmbito institucional, almeja-se a consolidação de uma cultura organizacional colaborativa, fundamentada na integração entre os diferentes profissionais da escola e na superação do isolamento historicamente atribuído aos profissionais da Educação Especial. A institucionalização de momentos de planejamento coletivo, formação continuada e monitoramento pedagógico sistemático poderá favorecer maior articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado, promovendo práticas pedagógicas mais acessíveis, inclusivas e alinhadas às necessidades concretas dos estudantes. Espera-se, igualmente, a redução progressiva de processos de exclusão velada, frequentemente materializados na baixa participação dos estudantes da Educação Especial nas atividades curriculares e nos espaços de convivência escolar.

Em relação aos estudantes, espera-se ampliação das oportunidades de participação nas atividades pedagógicas e nos diferentes espaços da vida escolar, maior acesso ao currículo comum mediante adaptações e recursos de acessibilidade,

fortalecimento da autonomia e desenvolvimento das potencialidades individuais. Pretende-se que o acompanhamento contínuo das metas previstas no PDI possibilite intervenções pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes, favorecendo avanços em sua aprendizagem, comunicação, interação social e permanência qualificada na escola.

No que se refere às famílias, a proposta busca fortalecer os vínculos entre comunidade escolar e responsáveis, ampliando sua participação nos processos decisórios relacionados ao percurso educacional dos estudantes. Espera-se que a criação de espaços permanentes de escuta, acolhimento e diálogo favoreça maior transparência nas devolutivas pedagógicas, fortalecimento da confiança entre escola e famílias e ampliação da corresponsabilização pelo desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, espera-se que o conjunto das ações propostas contribua para a consolidação de práticas institucionais mais democráticas, inclusivas e sustentáveis, capazes de fortalecer a função social da escola pública como espaço de garantia de direitos, valorização das diferenças e promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

4.7 MONITORAMENTO, AVALIAÇÃO E SUSTENTABILIDADE DO PLANO

O monitoramento deste PAE ocorrerá de forma contínua, sistemática e articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição escolar, permitindo acompanhar a implementação das ações propostas, avaliar seus impactos e reorganizar estratégias sempre que necessário. O processo de acompanhamento será fundamentado na análise permanente dos registros pedagógicos, dos PDI, das reuniões pedagógicas colaborativas, dos Conselhos de Classe, dos relatórios de acompanhamento e dos espaços institucionais de escuta destinados às famílias e aos profissionais da escola.

A avaliação da efetividade do plano considerará tanto indicadores quantitativos quanto qualitativos relacionados ao desenvolvimento das práticas inclusivas e à organização pedagógica da escola. Entre os principais indicadores de acompanhamento, serão considerados: a frequência e o nível de participação dos professores nas reuniões pedagógicas colaborativas; a periodicidade e a qualidade das atualizações dos PDIs; o número de formações continuadas realizadas ao longo do ano letivo; o nível de participação das famílias nos encontros escolares; a utilização

de adaptações curriculares e recursos de acessibilidade em sala de aula; e os avanços observados no desenvolvimento acadêmico, social, comunicacional e funcional dos estudantes da Educação Especial.

Além disso, pretende-se monitorar a redução progressiva de práticas burocráticas associadas à elaboração do PDI, especialmente aquelas caracterizadas pelo preenchimento retroativo e desarticulado do documento ao final do período letivo. Busca-se verificar, ao longo da implementação do plano, se o PDI passa efetivamente a orientar as decisões pedagógicas cotidianas, constituindo-se como instrumento ativo de planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias educacionais desenvolvidas pela escola.

Os dados produzidos durante o monitoramento serão sistematizados em relatórios pedagógicos periódicos, atas de reuniões, registros institucionais e instrumentos de acompanhamento elaborados pela equipe pedagógica. Esses documentos subsidiarão a tomada de decisões pela gestão escolar e possibilitarão a identificação de dificuldades operacionais, necessidades formativas e ajustes necessários às ações previstas neste PAE.

Para assegurar a sustentabilidade institucional do plano em longo prazo, propõe-se a incorporação formal das ações e fluxos de elaboração, acompanhamento e revisão do PDI ao PPP da escola, garantindo respaldo administrativo e continuidade das práticas mesmo diante de mudanças na composição da equipe escolar. A institucionalização dessas ações busca evitar que as estratégias inclusivas dependam exclusivamente de iniciativas individuais ou temporárias dos profissionais envolvidos.

Do mesmo modo, considera-se fundamental garantir a continuidade dos tempos institucionais destinados ao planejamento colaborativo, às formações em serviço e ao monitoramento pedagógico sistemático dos estudantes da Educação Especial. A manutenção desses espaços na organização da jornada docente constitui condição indispensável para a consolidação de práticas inclusivas permanentes e para o fortalecimento da cultura de corresponsabilização pedagógica na escola.

Além disso, o acompanhamento contínuo por parte da equipe gestora será essencial para assegurar que as práticas colaborativas e inclusivas propostas neste PAE sejam gradualmente incorporadas à identidade pedagógica da instituição escolar, consolidando-se como princípios permanentes da organização do trabalho educativo.

4.8 CONCLUSÃO

O presente PAE foi concebido a partir da compreensão de que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento de normativas legais ou a permanência física do estudante da Educação Especial no espaço escolar. Trata-se de um processo que demanda reorganização da gestão pedagógica, fortalecimento do trabalho colaborativo e construção de práticas educacionais comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise da realidade investigada evidenciou que o PDI, embora reconhecido como instrumento fundamental no acompanhamento pedagógico dos estudantes, ainda se encontra marcado por práticas burocráticas, fragmentadas e desvinculadas do cotidiano escolar. Nesse contexto, o PAE propõe a ressignificação desse instrumento, compreendendo-o como eixo articulador das ações pedagógicas inclusivas e como mecanismo capaz de promover a corresponsabilidade entre professores regentes, profissionais do AEE, equipe gestora e famílias.

Espera-se, portanto, que a implementação deste PAE contribua para transformar o PDI em um instrumento vivo, contínuo e funcional, orientador das práticas pedagógicas e da tomada de decisões no contexto escolar. Mais do que reorganizar procedimentos administrativos, a proposta busca fortalecer uma gestão pedagógica comprometida com os princípios da equidade, da acessibilidade e da justiça social, reconhecendo cada estudante como sujeito de direitos, potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se que a consolidação da educação inclusiva não se efetiva por ações isoladas, mas pela construção permanente de práticas coletivas, reflexivas e humanizadas, capazes de romper com modelos excludentes e assegurar que a escola pública se constitua, de fato, como espaço de pertencimento, aprendizagem e valorização da diversidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação emanou da necessidade urgente de analisar a lacuna entre a norma e a prática em uma Escola Estadual de Itabira, em Minas Gerais, situada em território de vulnerabilidade social. A questão norteadora buscou desvelar as barreiras que impedem a colaboração efetiva entre docentes regentes e de apoio, bem como os impactos dessa fragmentação no desenvolvimento dos estudantes. O objetivo geral, focado em analisar as fragilidades na elaboração e execução do PDI, foi plenamente atingido ao se identificar que a centralização do documento na figura do professor de apoio, o profissional ACLTA, e o seu preenchimento meramente retroativo esvaziam o potencial inclusivo da instituição. A relevância de identificar a transição da elaboração burocrática para a construção colaborativa reside na compreensão de que a inclusão real é um esforço coletivo. O PDI, conforme fundamentado na trajetória teórica e histórica desta pesquisa, configura-se como o eixo de transformação necessário para que o planejamento deixe de ser um ato isolado e passe a ser um percurso pedagógico intencional, articulado e monitorado sob a égide do direito inalienável à educação.

A evolução histórica da Educação Especial no Brasil, transicionando entre exclusão, segregação, integração e a atual perspectiva inclusiva, ainda projeta sombras persistentemente nítidas no cotidiano escolar. Na unidade investigada, observou-se que, embora o discurso oficial esteja alinhado ao paradigma da inclusão, as práticas pedagógicas muitas vezes regridem ao modelo de integração, no qual o estudante é inserido na sala comum sem que as dimensões estruturais e pedagógicas se transformem para acolhê-lo.

A síntese das evidências levantadas pela triangulação de dados revelou que a despeito do rigor normativo da Resolução SEE nº 4.256/2020, a realidade local demonstrou a prevalência da conveniência burocrática. Constatou-se que os PDIs são, frequentemente, elaborados de forma isolada ao final do ano letivo, o que transforma o documento que legalmente deveria ser uma bússola contínua em um relatório de arquivo retroativo, desprovido de qualquer função orientadora.

Em paralelo, os achados descritos no terceiro capítulo sob a tônica da "solidão do regente" e a centralização evidenciaram, por meio do cruzamento analítico do PPP, atas de reuniões e questionários, a marginalização do professor regente. A construção do PDI é delegada quase exclusivamente ao professor ACLTA, e essa fragmentação

atua diretamente como um fator de invisibilização do progresso do estudante, centralizando a responsabilidade em um único profissional e eximindo os professores regentes da corresponsabilidade pedagógica. A ausência de registros contínuos e a falha na comunicação interdisciplinar resultam em um planejamento sem intencionalidade, de modo que, sem a articulação defendida pela norma estadual, as conquistas dos estudantes tornam-se improvisadas e o papel do EEB como articulador da inclusão fica comprometido.

Como ápice propositivo desta dissertação, apresenta-se o PAE. Estruturado sob a metodologia 5W2H, o plano foi desenhado para garantir exequibilidade em uma escola de 600 alunos em território vulnerável, transformando a gestão pedagógica em uma estratégia de eficácia inclusiva. O plano confronta diretamente o capacitismo e a sobrecarga docente por meio de três pilares fundamentais, iniciando-se pela instituição do Estudo de Caso, que estabelece a análise multidimensional do estudante como etapa inicial obrigatória, rompendo com o modelo médico de laudos estáticos e priorizando a identificação de barreiras e potencialidades reais.

O segundo pilar consolida-se nas reuniões pedagógicas colaborativas, responsáveis por garantir tempos institucionais para o diálogo entre docentes regentes e de apoio, integrando organicamente o PAEE ao planejamento da sala comum para evitar que a adaptação curricular seja tratada como um apêndice isolado.

Por fim, o pilar de formação em serviço e anticapacitismo propõe ciclos de capacitação para estudos da legislação recente e vigente do Decreto nº 12.773/2025 e da Resolução SEE 4256/2020, visando transformar a cultura docente e equipar os profissionais para responder à diversidade. Propõe-se a institucionalização do PAE no PPP, pois, sem essa vinculação formal, o trabalho colaborativo permanece vulnerável, pois ao integrar o PAE ao PPP, a inclusão deixa de ser um esforço individual e esporádico para se tornar uma política de estado dentro da escola, assegurando a equidade como valor organizacional inegociável.

Reconhecem-se as fronteiras deste estudo, impostas pelas delimitações do recorte temporal e amostral. A baixa adesão das famílias, evidenciada pelo retorno de apenas 9 dos 20 questionários previstos originalmente, limitou a profundidade da análise sobre a percepção parental do impacto do PDI na vida escolar do estudante da Educação Especial. Ademais, a ausência de uma SRM na unidade investigada constitui uma lacuna estrutural que molda as práticas de inclusão local, impedindo a

análise da articulação entre o ensino regular e o atendimento complementar intramuros.

Adicionalmente, mostra-se promissor investigar a configuração da liderança do EEB como gestor pedagógico central e mediador estratégico na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Essa linha de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as competências de gestão de pessoas e de comunicação dialógica demandadas desse profissional para capitanear a articulação sinérgica entre a direção escolar, o corpo docente, o corpo discente e a comunidade escolar expandida. Investigar o EEB sob este prisma analítico permitirá mapear de que forma sua atuação pedagógica pode alinhar as diretrizes administrativas da gestão com as necessidades de planejamento do corpo docente, ao mesmo tempo em que assegura o protagonismo e a escuta ativa dos estudantes e valida os saberes das famílias no processo educacional integral. Sob essa perspectiva, o foco dos estudos futuros concentra-se na capacidade de o especialista articular o currículo de forma integrada, transformando a coordenação pedagógica em um elo de coesão que perpassa todas as etapas do ensino, o desenvolvimento da autonomia discente e a construção de uma comunidade escolar participativa. Sob essa ótica, o foco dos estudos futuros se desloca da mera supervisão burocrática para a análise de uma liderança mediadora e multidimensional, capaz de neutralizar resistências institucionais e consolidar uma verdadeira cultura de corresponsabilidade na governança da educação pública.

Esta dissertação contribui para o campo da Gestão e Avaliação da Educação Pública ao reafirmar o papel do EEB como o catalisador da inclusão. A relevância social deste trabalho manifesta-se ao dar voz aos docentes e às famílias, cujas percepções revelaram um anseio por transparência e por um PDI que seja, de fato, um direito compartilhado.

Em uma perspectiva pessoal, o percurso deste mestrado foi transformador. Iniciando a trajetória na rede estadual como Assistente Técnica e ascendendo às funções de Supervisora e Vice-Diretora, percebeu-se que o acolhimento não é um ato de benevolência, mas um exercício de ética e cidadania. A pesquisa permitiu transitar da visão meramente normativa para uma visão humanizada e propositiva. A educação inclusiva, conforme defendido nesta dissertação, não é uma utopia distante, mas um sistema de equidade e garantia de direitos inegociáveis. É dever do Estado e da escola assegurar que cada estudante da Educação Especial tenha o direito não

apenas de ocupar um assento em sala de aula, mas de aprender, desenvolver-se e, acima de tudo, pertencer.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BARBUGIANI, Luiz Henrique Sormani; COELHO, Fernando de Souza. O relativismo do direito à educação no Brasil: um ensaio. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direitos na educação**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação USP, 2018. p. 148-170.
- BIGARELLA, Nadia; BASSI, Tânia Mara dos Santos. Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 727-737, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/xWsvFBYfWJSFgMFG7xsCtsq/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2025.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 maio 2026. Alterada pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de grande porte. Elaboração de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. v. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Elaboração de Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski e Claudia Pereira Dutra. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 36 p.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). **Reflexões sobre o fazer pedagógico: educação especial e inclusão escolar**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 20-29.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, 3., 2002, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2002.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARCIANA MAGALHÃES. **Projeto Político-Pedagógico**. Itabira, MG: Escola Estadual Professora Marciana Magalhães, 2024.

FAUSTINO, Carlos Roberto; ORRÚ, Silvia Ester. O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Argumentum**, v. 13, n. 3, p. 158-171, 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (org.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOOGLE. **Google Earth: Memorial Carlos Drummond de Andrade – Campestre, Itabira, MG**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Memorial+Carlos+Drummond+de+Andrade+-+Campestre,+Itabira+-+MG>. Acesso em: 5 ago. 2026.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. **A percepção de professores(as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, e55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 29 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Itabira: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, [s. d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itabira/panorama>. Acesso em: 5 ago. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Organização de Valéria Amorim Arantes. 8. ed. rev. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 82-86.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256, de 7 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007. DOI: 10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875.

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, jul./dez. 2019.

PEREIRA, Maria Marconiete Fernandes; PEREIRA, Lizzie Caroline Silva de Oliveira. Educação inclusiva como direito: uma análise da trajetória da educação inclusiva no Brasil e seus desdobramentos atuais. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 15-27, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unipe.edu.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/1597/790>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PINHEIRO, Alberta Silva. A educação inclusiva associada às tecnologias assistivas. In: **Tecnologia, educação e docência**: uso das tecnologias para um ensino inovador. [S. l.: s. n.], 2023. v. 3, p. 73-88.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? **Práxis**

Educativa, Ponta Grossa, v. 20, e24927, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.24927.036>. Acesso em: 16 jul. 2025.

QEDU. **Escola Estadual Professora Marciana Magalhães**. [S. l.]: QEDu, [s. d.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/31103241-ee-professora-marciana-magalhaes>. Acesso em: 5 ago. 2026.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado**: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

REIS, Nivânia Maria de Melo; PIETROBON, Carlos Alberto; PAULA, Marcela de Almeida. Acertos e desafios na construção do plano de desenvolvimento educacional individualizado. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1, 1º sem. 2022.

SENA, Willame Nogueira de. O uso de ferramentas de controle da qualidade pela gestão escolar: o ciclo PDCA e a ferramenta 5W2H. **Revista de Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, v. 14, n. 8, p. 12634-12648, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i8.2423.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

APÊNDICE A – Questionário para Professores, Gestores e Especialistas

Questionário – Elaboração e Execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Público-alvo: Professores regentes, professores de apoio, equipe gestora e especialistas

Período de referência: 2022 a 2024

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 da pesquisadora, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

Perfil do respondente

1. Função que exerce na escola:

- ☐ Professor(a) regente
- ☐ Professor(a) de apoio
- ☐ Gestor(a) / Coordenação pedagógica
- ☐ Especialista (AEE, orientação educacional, supervisão etc.)

2. Tempo de atuação na escola:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ Mais de 6 anos

3. Já participou da elaboração de PDI entre 2022 e 2024?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Com que frequência você participa da elaboração ou acompanhamento do PDI?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

Organização e procedimentos de elaboração do PDI

5. Quem costuma elaborar o PDI na escola? (marque todas as opções que se aplicam)
- ☐ Professor regente
 - ☐ Professor de apoio
 - ☐ Professor do AEE
 - ☐ Coordenação pedagógica
 - ☐ Gestão escolar
 - ☐ Equipe multiprofissional
 - ☐ Outro(s): _____
6. O PDI é elaborado de forma coletiva?
- ☐ Sempre
 - ☐ Na maioria das vezes
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
7. Há registros documentais organizados e acessíveis dos PDI?
- ☐ Sim, sempre
 - ☐ Sim, parcialmente
 - ☐ Não
 - ☐ Não sei informar
8. Existem orientações institucionais (roteiros, modelos, protocolos) para elaboração do PDI?
- ☐ Sim, claras e acessíveis
 - ☐ Sim, mas pouco claras
 - ☐ Não existem
 - ☐ Não sei
9. Como você avalia a clareza dos objetivos e estratégias pedagógicas presentes nos PDI?
- ☐ Muito clara
 - ☐ Clara
 - ☐ Pouco clara
 - ☐ Nada clara

10. Em sua opinião, os PDI dialogam com o planejamento pedagógico da turma?
- ☐ Sempre
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca

Colaboração entre os profissionais

11. Há momentos institucionais destinados à construção coletiva do PDI (reuniões, planejamento)?
- ☐ Sim, regulares
 - ☐ Sim, esporádicos
 - ☐ Não existem
 - ☐ Não sei informar
12. Quais fatores dificultam a construção colaborativa dos PDI? (marque os que se aplicam)
- ☐ Falta de tempo
 - ☐ Sobrecarga de trabalho
 - ☐ Ausência de formação específica
 - ☐ Falta de orientação da gestão
 - ☐ Falta de articulação entre os profissionais
 - ☐ Comunicação insuficiente entre regente, apoio e AEE
 - ☐ Resistência de alguns profissionais
 - ☐ Desconhecimento da legislação
 - ☐ Outros: _____
13. Como você avalia o nível de colaboração entre os profissionais na elaboração do PDI?
- ☐ Muito satisfatório
 - ☐ Satisfatório
 - ☐ Pouco satisfatório
 - ☐ Insatisfatório
14. Na sua experiência, a ausência de colaboração impacta negativamente a qualidade do PDI?
- ☐ Sim, impacta muito

- ☐ Sim, impacta parcialmente
- ☐ Não impacta
- ☐ Não sei avaliar

Impactos do PDI no processo de inclusão dos alunos

15. O PDI contribui para a inclusão dos alunos da Educação Especial na sala comum?
- ☐ Contribui muito
 - ☐ Contribui parcialmente
 - ☐ Contribui pouco
 - ☐ Não contribui
16. O PDI orienta, de fato, as práticas pedagógicas em sala de aula?
- ☐ Sempre
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Às vezes
 - ☐ Raramente
 - ☐ Nunca
17. Você percebe avanços no desenvolvimento e na participação dos alunos quando o PDI é bem elaborado e acompanhado?
- ☐ Sim, claramente
 - ☐ Sim, em parte
 - ☐ Pouco
 - ☐ Não percebo
18. Quais impactos você observa quando o PDI não é elaborado ou não é executado adequadamente?
- ☐ Práticas improvisadas
 - ☐ Falta de continuidade pedagógica
 - ☐ Dificuldade de acompanhamento do aluno
 - ☐ Fragilização da inclusão
 - ☐ Sobrecarga do professor de apoio
 - ☐ Isolamento do aluno
 - ☐ Outros: _____

Formação, políticas e legislação

19. Você se sente preparado(a) para elaborar e executar o PDI conforme a legislação vigente?
- ☐ () Muito preparado(a)
 - ☐ () Preparado(a)
 - ☐ () Pouco preparado(a)
 - ☐ () Nada preparado(a)
20. Já participou de formação continuada sobre PDI e educação inclusiva?
- ☐ () Sim, oferecida pela Secretaria
 - ☐ () Sim, por iniciativa própria
 - ☐ () Não participei
 - ☐ () Participei, mas foi insuficiente
21. Em sua opinião, a escola garante condições institucionais para a efetivação do PDI?
- ☐ () Sim
 - ☐ () Parcialmente
 - ☐ () Não

Propostas de melhoria (objetivo propositivo)

22. Quais estratégias poderiam favorecer a construção colaborativa e contínua dos PDI?
- (Resposta aberta)
23. Que mudanças institucionais seriam necessárias para fortalecer o PDI como instrumento de inclusão?
- (Resposta aberta)
24. Que tipo de formação ou apoio você considera prioritário para melhorar a elaboração e execução dos PDI?
- (Resposta aberta)

Espaço para considerações finais

25. Deseja acrescentar alguma observação sobre o PDI, a inclusão dos alunos da Educação Especial ou as dificuldades vivenciadas na escola?
26. Resposta aberta)

Resposta dos Participantes

Pergunta: Quais estratégias poderiam favorecer a construção colaborativa e contínua do PDI?

Respostas (R):

R1 – Aproveitar o horário das aulas de Educação Física para a elaboração do PDI e apresentar observações dos regentes durante as aulas.

R2 – Participação coletiva.

R3 – Planejamentos coletivos, escuta ativa com famílias e estudantes.

R4 – Elaboração coletiva com participação dos professores regentes e especialistas.

R5 – Proporcionar momentos com famílias e professores.

R6 – Proporcionar momentos para construção coletiva.

R7 – Diálogo entre os profissionais com foco no desenvolvimento do aluno.

R8 – Os professores regentes deveriam ter acesso facilitado ao PDI.

R9 – A construção colaborativa e contínua dos PDI, poderia ser por reuniões periódicas entre professores regentes, equipe pedagógica, professores de apoio e famílias.

R10 – Reuniões periódicas entre professores, equipe pedagógica e AEE, troca de informações sobre os alunos.

R11 – Destinar uma reunião de módulo pelo menos de 15 e 15 dias dos professores de apoio juntamente com os regentes e a pedagoga destinar para o preenchimento coletivo do PDI e conversas sobre os alunos, os avanços e dificuldades.

R12 – Conhecimento da legislação, maior colaboração dos servidores.

R13 – Promover reuniões com equipes, formações continuadas.

R14 – Cursos para enriquecimento escolar.

R15 – Envolvimento da família. Reuniões de planejamento entre coordenador e professor AEE. Plataformas digitais.

R16 – Sala de Recursos. Professores de apoio mais preparados. Atendimento individualizado.

R17 – Acredito que o uso contínuo de retorno de informações aliadas aos objetivos e ajustes de metas em tempo hábil facilite a prática inclusiva.

R18 – Envolvimento de todos no processo educacional.

R19 – Informações claras. Participação coletiva.

R20 – Documento compartilhado entre todos. Orientações claras.

R21 – Maior comunicação dos profissionais envolvidos no processo na escola. Práticas adequadas em sala de aula. Envolvimento das famílias (cobrar responsabilidade das famílias no processo). Atendimento específico de profissionais da saúde para os alunos de inclusão e dificuldades de aprendizagem.

R22 – Cursos – treinamento.

R23 – Fluxos de escuta ativa: 1) Entrevistas estruturadas com as famílias. 2) Criar momentos de “diálogo entre pares//professores” – diferentes áreas do conhecimento que compartilhem o que observam sobre o mesmo aluno. 3) Documentos colaborativos (Google docs/ sheets). 4) Diário de bordo digital (evidências e ajustes).

R24 – Formação contínua sobre o PDI. Momento para elaboração.

R25 – Treinamento da coordenação com os regentes de como preencher e como executar o PDI.

R26 – Acesso dos professores de apoio ao documento no início do ano.

R27 – Um momento de diálogo entre professores de apoio, professores regentes e a coordenação pedagógica, que poderiam ser feitos durante a reunião de módulo.

R28 – Reuniões entre professores, troca de informações sobre o aluno, registro contínuo, maior participação da família, ajudaria na construção de um ótimo PDI.

R29 – Reuniões formativas e a participação de todos os profissionais que tenham relação com o aluno e com sua formação como um todo.

R30 – Orientação o EEB. Estudo de caso.

R31 – Resposta em branco.

Pergunta: Que mudanças institucionais seriam necessárias para fortalecer o PDI como instrumento de inclusão?

R1 – São necessárias mudanças institucionais, focando na formação dos professores em geral, que vão além da documentação exigida.

R2 – Incluir a família para a construção do PDI.

R3 – Formação continuada com capacitações técnicas, tempo dedicado a elaboração, parcerias com rede de apoio, infraestrutura e recursos pedagógicos para adaptação.

R4 – A realização em tempo hábil, a disponibilização p/ equipe e a elaboração coletiva.

- R5 – Que todos os professores tenham acesso ao PDI.
- R6 – Incluir todos (educadores e família) para a construção do PDI. Todos os regentes de turma terem acesso ao PDI para conhecer melhor cada aluno.
- R7 - Criar mais projetos de inclusão.
- R8 – Resposta em branco.
- R9 – Fortalecer a comunicação entre escola e a família, ser um trabalho unido.
- R10 – Maior apoio da gestão escolar, formação continuada para professores, redução do número de alunos por sala, garantia de recursos pedagógicos e profissionais de apoio.
- R11 – Momentos para os professores regentes e professores de apoio elaborar atividades em conjunto de acordo com a necessidade do aluno.
- R12 – Maior discussão e acessibilidade ao PDI.
- R13 – Ampliação de recursos pedagógicos.
- R14 – Fazer reuniões para elaboração para sanar questões a respeito da evasão escolar.
- R15 – Redução do número de alunos por turma e para o professor AEE. Criação de redes de apoio.
- R16 – Admissão de maior número de profissionais.
- R17 – Tal questionamento pode se basear em ferramentas inovadoras e políticas educacionais que possam combater a aprendizagem maquiada pela falsa inclusão.
- R18 – Discutir os pontos a serem tratados.
- R19 – Atendimento individual ao aluno.
- R20 – Reuniões mais direcionadas para a elaboração colaborativa. Formações direcionadas.
- R21 – Acompanhamento dos alunos por profissionais específicos da área de saúde (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeutas etc.). Ambientes específicos nas escolas para alunos de inclusão (salas de recursos, materiais etc.).
- R22 – Mais encontros direcionados a inclusão.
- R23 – Institucionalização de tempos e espaços coletivos: (não há PDI efetivo sem diálogo) 1) Horários de planejamento conjunto. 2) Criação de um grupo gestor (coordenação, especialista e professores) – Comitê da Inclusão. 3) Formação continuada. 4) Integração do PDI ao PPP (Projeto Político Pedagógico). 5) Flexibilização curricular e avaliativa.

R24 – Participação de toda a equipe na elaboração e execução do PDI. Divulgação do PDI para os docentes da turma.

R25 – PDI ser compartilhado com os professores em conjunto durante a reunião de módulo.

R26 – Informações mais claras do aluno.

R27 – Acredito que isso poderia ser mais efetivo se houvesse uma forma de ter uma participação coletiva, que não sobrecarregue os profissionais envolvidos.

R28 – Garantir tempo para planejamento e envolver todos os professores, não só o de apoio.

R29 – Formação continuada para todos os profissionais, adequação ao ambiente escolar para que o aluno tenha de fato recursos para melhor se desenvolver.

R30 – Fortalecimento e melhor condução dos módulos formativos com o propósito de estudo do PDI.

R31 – Resposta em branco.

Pergunta: Que tipo de formação ou apoio você considera prioritário para melhorar a elaboração e execução do PDI?

R1 – Envolvimento da família e equipe multidisciplinar. Trabalho em parceria com os regentes.

R2 – Curso de capacitação.

R3 – Capacitações técnicas, parcerias com rede de apoio.

R4 – Formação sobre preenchimento, importância e função do PDI para toda a equipe.

R5 – Formação pela SRE.

R6 – A formação dada pela SRE, para todos falarem a mesma língua.

R7 – Ser especialista em educação inclusiva.

R8 – Resposta em branco.

R9 – Formação prática sobre educação inclusiva, adaptações pedagógicas, recursos.

R10 – Formação em educação inclusiva, orientação prática sobre elaboração de PDI, apoio, do professor do AEE, acompanhamento da equipe pedagógica.

R11 – Quando a secretaria ou outro órgão público oferece curso preparatório, deveriam ser mais claros e objetivos, para contribuir com a elaboração do PDI.

R12 – Formação específica em conhecimento da legislação.

- R13 – Oferecer formação continuada sobre educação inclusiva.
- R14 – Estar sempre em contato com a evolução do mundo escolar.
- R15 – Capacitação para a aprendizagem. Oficinas práticas de elaboração. Acompanhamento supervisor e especialista.
- R16 – Apoio de profissionais da saúde e a legislação
- R17 – Para essa melhora é preciso capacitar líderes colaboradores em metodologias para a execução do processo.
- R18 – Apresentação sobre os casos de demandas da escola e a legislação vigente.
- R19 – Curso de capacitação com foco em desafios na inclusão.
- R20 – Documentos já bem direcionados para não correr sobrecarga dos professores.
- R21 – Formação contínua dos professores. Apoio da secretaria de Educação com profissionais da saúde para alunos de inclusão e dificuldade de aprendizagem.
- R22 – Pedagogia e pós para trabalhar com AEE.
- R23 – Formação em desenho Universal para a Aprendizagem DUA. Mentoria em adaptação curricular. Letramento em Tecnologia Assistivas. Gestão de tempo e planejamento colaborativo. Estudo de casos e práticas de escritas.
- R24 – Conhecimento do objetivo e da elaboração do PDI
- R25 – Treinamentos práticos.
- R26 – Ser elaborado pelo regente e pelo professor de Apoio.
- R27 – O PDI deve ter bastante clareza nos seus objetivos, para estar bem feita.
- R28 – Formação prática sobre inclusão e apoio da equipe pedagógica são essenciais, pois ainda tenho pouca experiência.
- R29 – Cursos sobre comportamento, estudo de cada aluno de forma ampla e realista, tempo para diálogo com a família e sala de recursos para melhor atender aos alunos.
- R30 – Em branco
- R31 – Em branco.

Pergunta: Deseja acrescentar alguma observação sobre o PDI, a inclusão dos alunos da Educação Especial ou as dificuldades vivenciadas na escola

- R01 – O PDI deveria ser feito em conjunto com os professores regentes, especialistas e não somente pelo professor de apoio. As dificuldades ao meu ver, é

falta de um ambiente com infraestrutura adequada para acolher o aluno como uma sala com recursos adequados, mobiliários e outros nos casos de crises e surtos.

R02 – Em branco

R03 – É fundamental que haja parceria entre os professores e a família para uma boa utilização do PDI.

R04 – Em branco

R05 – Em branco

R06 – Uma das dificuldades é o aluno necessitar do professor de apoio (ele sendo carona) e não aceitar tal ajuda. Assim, como fazer um PDI ou relatório.

R07 – Em branco

R08 – As questões que ficaram em branco não foram marcadas por falta de conhecimento prévio suficiente para responder.

R09 – Como professor regente, reconheço a importância do PDI para elaboração de aulas e atividades. Mas com a falta de tempo (prazos curtos) acabamos adiando e muitas das vezes não ajudamos no PDI.

R10 – A inclusão ainda enfrenta desafios como falta de apoio, formação e recursos. O PDI é importante, mas precisa ser melhor acompanhado e aplicado prática.

R11 – Em todas as Escolas deveriam oferecer curso de capacitação para os regentes de turma e de aula, para entender melhor sobre a inclusão para aperfeiçoar seus trabalhos.

R12 – Uma grande dificuldade é a demora na chegada de professores de apoio em alguns cursos.

R13- Garantir recursos e apoio pedagógico adequado.

R14 – Sim a inclusão dos alunos da Educação Especial é de extrema importância para obter uma Educação de qualidade.

R15 – É fundamental que o PDI não seja visto apenas como um documento burocrático e sim como um guia para enfrentar as necessidades.

R16 – Na maioria das vezes, o nº de professores de apoio é menor do que o número de alunos que demandam de apoio. E a ausência de sala de recursos também dificulta o trabalho dos envolvidos.

R17 – Estratégias de acessibilidade curricular compartilhada focada em adaptações reais e especializadas em autonomia e senso crítico.

R18 – O PDI deve ser uma construção de pertencimento ao espaço educacional e não apenas um documento.

R19 – Em branco

R20 – Muitas vezes a dificuldade de inclusão não está diretamente vinculada a execução do PDI, mas sim a realidade das turmas cheias e a dificuldade de uma atenção mais individualizada. Na prática acaba sobrecarregando os professores e de apoio.

R21 – Em branco

R22 – Um psicólogo na escola

R23 – O PDI não é um “currículo paralelo” mas um “currículo acessível”. Responsabilidade coletiva versus “solidão do regente”. Desafios práticos no cotidiano: turmas lotadas, falta de recursos específicos, sobrecarga documental. O PDI não pode se tornar um documento burocrático (preenchido apenas para fins de R31 fiscalização).

R24 – Em branco

R25 – Em branco

R26 – Falta de professor de apoio. Falta de material estruturado. Falta de treinamentos todo semestre.

R27 – Sugestão na questão 22.

R28 – O PDI é importante para a inclusão, mas ainda é pouco compartilhada entre os professores com maior formação, pode ser melhor se houver maior colaboração entre os profissionais.

R29 – A realidade é que os alunos da educação especial eles são inseridos na escola mas não são incluídos. Salas superlotadas, falta de recursos e de espaço adequado para o acolhimento dos mesmos. Professores de apoio com cerca de três alunos e muitas vezes famílias negligentes e alunos sem laudos.

R30 – Em branco

R31 – Em branco

APÊNDICE B – Questionário para Pais ou Responsáveis

Público-alvo: Pais e/ou responsáveis por alunos da Educação Especial

Período de referência: 2022 a 2024

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 da pesquisadora, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.

Bloco 1 – Conhecimento sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

1. Você conhece o PDI do seu filho? ☐ Sim ☐ Não
2. Você sabe quais são os objetivos do PDI? ☐ Sim ☐ Não
3. Você recebeu cópia do documento? ☐ Sim ☐ Não

Bloco 2 – Participação da Família

1. Você participou da elaboração do PDI?
☐ Sim ☐ Não
2. A escola solicita informações sobre as necessidades e potencialidades do seu filho?
☐ Sim ☐ Não
3. Há reuniões específicas para discutir o PDI?
☐ Sim ☐ Não

Bloco 3 – Implementação e Acompanhamento

1. Vocês percebem que o que está previsto no PDI é realmente colocado em prática?
☐ Sim ☐ Não
2. Há retorno da escola sobre os avanços ou dificuldades?
☐ Sim ☐ Não

3. O PDI contribui para melhorar a aprendizagem ou o desenvolvimento do seu filho?

() Sim () Não

Bloco 4 – Desafios e Potencialidades

10. Quais dificuldades vocês identificam na construção ou aplicação do PDI?

11. O que tem funcionado bem?

12. O que poderia melhorar nesse processo?

Resposta dos Participantes

Quais dificuldades vocês identificam na construção ou aplicação do PDI?

Respostas P (Pai ou responsável legal)

P1 “O PDI do meu filho ainda não foi apresentado esse ano.”

P2 “...meu filho não está com o PDI montado, porém, desde o 1º dia de aula ele está com acompanhamento com professor de apoio.”

P3 “Uma das principais dificuldades é a falta de tempo para planejar e acompanhar o PDI de forma adequada.”

P4 “Não participei da construção do PDI.”

P5 “Falta reuniões para trabalhar o PDI com os pais e profissionais.”

P6 “A dificuldade é que a escola não fez uma reunião para discutir sobre a construção do PDI.”

P7 “Não participei da construção do PDI, portanto não consigo apontar dificuldades específicas, mas percebo a necessidade de maior envolvimento e conhecimento sobre o processo.”

P8 “Cada professor tem avaliações diferentes, tem coisas que eu discordo.”
O que tem funcionado bem? Respostas P (Pai ou responsável legal)
P1 “Dos anos anteriores funcionou muito bem com provas adaptadas, inclusão social nas atividades da escola.” P2 “menos crise de ansiedade, não houve mudança na comunicação e socialização.” P3 “O que tem funcionado bem é o melhor olhar individualizado para os alunos, permitindo identificar melhor suas necessidades.” P4 “Não sei responder, pois não tenho conhecimento do PDI.” P5 “A dedicação dos professores de apoio.” P6 “Não tem funcionado.” P7 “Mesmo sem a participação direta, observo que há esforço da equipe em atender as necessidades individuais dos alunos.” P8 “Uma reunião com todos para avaliar melhor o aluno.”
O que poderia melhorar nesse processo? Respostas P (Pai ou responsável legal)
P1 “O PDI deveria ser feito juntamente com os pais da criança, assim a escola entende as necessidades do aluno. Escola + Pais para o bem-estar e desenvolvimento do aluno.” P2 “meu filho é daqueles que não entrega bilhete e nem dá recado. Acho válido uma agenda de comunicação entre professores e os pais.” P3 “Ter mais formação continuada para os profissionais, maior disponibilidade de recursos e mais tempo para planejamento.” P5 “Mais reuniões, palestras, mais parceria.” P6 “Reunir com pais, e explicar melhor sobre o PDI.” P7 “Acredito que melhor compartilhamento de informações e inclusão de mais profissionais no processo ajudaria a melhorar e fortalecer o PDI.” P8 “Mais diálogo e especialista na escola com mais frequência.” P9 “Fazer reuniões para mostrar aos pais o plano de estudo.”

ANEXO 1 - Modelo de PDI

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

I. DADOS INSTITUCIONAIS

1. Data da elaboração: ____/____/____
2. SRE: _____
3. Nome da escola: _____
4. Código: _____
5. Endereço: _____
6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio
7. A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não
8. Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada: _____
9. Diretor(a): _____
10. Vice Diretor(a): _____
11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista		
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
3. Responsável pelo estudante/parentesco: _____
4. Ano de escolaridade: _____
5. Deficiência informada: _____
6. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade? _____
7. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais? _____
8. Possui alguma necessidade específica: _____
9. Tipo de atendimento: _____

- ☐ Guia Intérprete
☐ Intérprete de LIBRAS
☐ Professor de ACLTA
☐ Outro. Qual? _____
- ☐ Professor de LIBRAS
☐ Sala de Recursos

10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

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

2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

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

4. Frequenta Educação Integral? _____

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

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

Obs.: _____

VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS:

ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.				
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?				
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?				
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.				
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.				
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.				
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.				
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?				
Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.				
Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.				
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.				
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?				
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.				

VII. ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS OBSERVADOS:

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.				
Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Peter é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos.				
Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?				
Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?				
Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?				
Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?				
Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.				
Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações " Não Apresenta" e "Não Observado" descreva as habilidades que ele demonstra:

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. Apresenta intenção comunicativa:

- ☐ Sim ☐ Não

2. Utiliza a comunicação:

- | | |
|--|---|
| ☐ para fazer comentários | ☐ para obter atenção |
| ☐ para fazer solicitações | ☐ realizar escolhas |
| ☐ para necessidades básicas | ☐ realizar pequenas narrativas |

3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

- | | |
|---|---|
| ☐ Alfabeto Móvel | ☐ Não Faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação |
| ☐ Alta Tecnologia | ☐ Pictograma |
| ☐ Baixa Tecnologia | ☐ Prancha de Comunicação |
| ☐ Figuras Avulsas | ☐ Prancha Temática |
| ☐ Fotos | |
| ☐ Numerais | |

4. Expressa-se por/como/com:

- | | |
|--|--|
| ☐ Gestos caseiros | ☐ Gagueira |
| ☐ Língua de Sinais Brasileira - Libras | ☐ Lentidão na fala |
| ☐ Palavras | ☐ Nomeia objetos |
| ☐ Sons | ☐ Omite fonemas |
| ☐ Demonstra timidez ao se expressar | ☐ Troca fonemas |
| ☐ Descreve gravuras | ☐ Distorce fonemas |
| ☐ Ecolalia | ☐ Conversa espontaneamente |
| ☐ Expressa-se com clareza | ☐ Reconta histórias |
| ☐ Expressa-se muito rápido | ☐ Repete a fala dos adultos |
| ☐ Expressa-se pelo som final das palavras | ☐ Demonstra entender o que é proposto |
| ☐ Frases completas | ☐ Tom de voz baixo |
| ☐ Frases curtas | ☐ Tom de voz alto |

5. Escrita:

- | | |
|--|---|
| ☐ Garatujas | ☐ Observa e relaciona parte dos nomes |
| ☐ Escrita pré-silábica | ☐ Procura formar palavras e tenta ler |
| ☐ Escrita silábica | ☐ Escreve frases |
| ☐ Escrita silábica-alfabética | ☐ Escreve textos |
| ☐ Escrita alfabética | ☐ Letra cursiva |
| ☐ Diferencia desenho da escrita e dos números | ☐ Letra impressa |
| ☐ Identifica rótulos | ☐ Letra legível |
| ☐ Conhece algumas letras | ☐ Relaciona letras de vários tipos e tamanhos |
| ☐ Conhece todas as letras | ☐ Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas |
| ☐ Identifica letras iguais | ☐ Escreve com apoio/adaptação |
| ☐ Reconhece a letra inicial do seu nome | ☐ Recusa escrever dizendo que não sabe |
| ☐ Reconhece seu nome em frases | |
| ☐ Reconhece o nome dos pais e colegas | |
| ☐ Escreve nome de familiares e amigos | |

6. Leitura

- | | |
|---|--|
| ☐ Lê palavras | ☐ Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra |
| ☐ Lê frases | ☐ É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia) |
| ☐ Lê textos | ☐ Não lê |
| ☐ Leitura global (compreensão, inferência, comparação) | |

IX. PLANEJAMENTO BIMENSTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO

[illegible]

X. AVALIAÇÃO:

AVALIAÇÃO					
Etapa	Valor	Nota alcançada	Grau de autonomia para realizar a atividade	Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação)	Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios)
1º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
2º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
3º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
4º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		

XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE / SEMESTRAL

Relatório Pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre: