

**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**

Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

**Planejamento Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo
de caso em uma escola estadual mineira**

Juiz de Fora

2026

Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

**Planejamento Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo
de caso em uma escola estadual mineira**

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

Orientadora: Profa. Dra. Katiúscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora

2026

Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

Planejamento Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva: um estudo de caso em uma escola estadual mineira.

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 16 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr(a). Patricia Rafaela Otoni Ribeiro
IF Sudeste de Minas Gerais

Prof.(a)Dr(a). Suzanli Estef
UERJ

Juiz de Fora, 13/05/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 16/06/2026, às 16:13, 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 **PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO, Usuário Externo**, em 18/06/2026, às 21:21, 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 **Suzanli Estef, Usuário Externo**, em 19/06/2026, às 13:56, 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 **2983638** e o código CRC **0B8AFC1A**.

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

Tavares, Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey.
Planejamento Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva : um estudo de caso em uma escola estadual mineira / Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares. -- 2026.
191 f.

Orientadora: Katiuscia Cristina Vargas Antunes
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. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva . 2. Planejamento Colaborativo. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Projeto Político-Pedagógico.. 5. Gestão Escolar. I. Antunes, Katiuscia Cristina Vargas, orient. II. Título.

À memória do meu avô, cuja presença permanece viva em meu coração. Ao meu companheiro, Edson, pelo incentivo, pela paciência e por caminhar ao meu lado. Aos meus filhos, Maria Luísa e João Lucas, pelo carinho, pela compreensão e por serem a razão de cada conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela força, pela serenidade e pelas oportunidades que me permitiram chegar até aqui. À minha família, meu alicerce ao longo desta caminhada, especialmente ao Edson, meu companheiro de vida, pelo amor, pelo incentivo e pela compreensão diante das muitas demandas e renúncias que este percurso exigiu. Aos meus filhos, Maria Luísa e João Lucas, razão maior da minha vida, pelo carinho, pela paciência e pelo apoio nos momentos mais desafiadores. Esta conquista também é de vocês.

Aos meus irmãos e demais familiares, pelo carinho, pela torcida, pelas orações e por tornarem esta caminhada mais leve. Em especial ao Mateus, por me ensinar, com sua trajetória, que educar para a inclusão é acreditar no potencial de cada estudante e enxergar, antes de tudo, a pessoa para além da deficiência.

Com profunda gratidão, recordo minha mãe, Vanete, meu avô e pai de coração, João Aniceto Pinto, e minha avó, dona Antônia, cujas lembranças permanecem vivas em minha história. Cada um, à sua maneira, deixou marcas profundas na pessoa e na educadora que me tornei. Meu avô, ao retornar aos bancos da escola na vida adulta, despertou em mim o valor dos estudos. Minha avó, que não teve essa oportunidade, perguntava, em tom de cobrança, por que eu estudava tanto. Hoje, sinto que esta dissertação é a resposta silenciosa àquelas perguntas e uma singela forma de honrar a história, os valores e o amor que recebi de vocês. Saudades.

À minha orientadora, Katiuscia Cristina Vargas Antunes, pela confiança, pela generosidade e pela condução desta pesquisa. Às professoras Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Suzanli Estef, pelas valiosas contribuições. Às queridas Juliana Cantarino, Danielle Francisco e Thalita Portela, pelo acolhimento, pelo incentivo e pelo apoio ao longo desta caminhada.

À UFJF, à Fundação CAEd e à SEE/MG, pela oportunidade proporcionada por meio do PPGP, cuja parceria tornou possível esta trajetória e reafirmou minha convicção no poder transformador da educação pública de qualidade.

Aos ASAs e aos colegas da turma de 2023 do PPGP/CAEd, aos participantes da pesquisa e aos meus estudantes, pelos aprendizados, pelas trocas e por renovarem, diariamente, minha esperança na construção de uma educação mais inclusiva.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e investigou o planejamento pedagógico colaborativo como estratégia para a efetivação da educação inclusiva, por meio de um estudo de caso realizado na Escola Estadual Jean Itard, em Juiz de Fora, Minas Gerais. A questão norteadora que orientou a investigação foi: como a equipe pedagógica da E. E. Jean Itard organiza e implementa estratégias colaborativas no planejamento pedagógico, articulando os serviços da Educação Especial às práticas pedagógicas do ensino comum para promover a inclusão dos estudantes com deficiência? O objetivo geral consistiu em compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento pedagógico, articulando os serviços da Educação Especial às práticas pedagógicas do ensino comum, com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: descrever as práticas de planejamento pedagógico colaborativo desenvolvidas pela equipe pedagógica para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência; analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento das estratégias colaborativas adotadas, identificando desafios e potencialidades para sua implementação; e propor ações que contribuam para o fortalecimento da articulação entre Educação Especial e ensino comum, favorecendo a efetivação da educação inclusiva na instituição. O referencial teórico está centrado na discussão da educação inclusiva, do planejamento pedagógico colaborativo, da formação continuada docente, da gestão pedagógica e da organização das práticas inclusivas. A fundamentação apoia-se em autores como Capellini (2008), Lück (2000; 2009), Mittler (2003), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Vilaronga e Mendes (2014), Booth e Ainscow (2011), Braun e Marin (2016), Vianna e Braun (2019), Pletsch (2020) e Glat e Estef (2021). Com base em uma abordagem qualitativa, foram utilizados entrevista semiestruturada, grupos focais e análise documental, o que possibilitou identificar potencialidades e fragilidades do planejamento colaborativo no cotidiano escolar. Os resultados apontaram para a reduzida sistematização das práticas de planejamento colaborativo, o descompasso entre a formação docente e as demandas concretas da prática pedagógica inclusiva e a compreensão do Plano de

Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento predominantemente burocrático. Observou-se, ainda, que a inclusão dos estudantes com deficiência, em algumas situações, tende a ser tratada como formalidade, limitada à presença física do estudante, sem sua efetiva participação nas práticas pedagógicas. Diante dessas fragilidades, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com estratégias voltadas à institucionalização do planejamento colaborativo, à formação continuada de professores, ao fortalecimento do PDI como instrumento pedagógico e à consolidação de práticas inclusivas orientadas pela participação dos estudantes e pela equidade no processo educativo.

Palavras-chave: educação inclusiva; planejamento colaborativo; formação continuada de professores; plano de desenvolvimento individual.

ABSTRACT

This study was conducted within the framework of the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP), offered by the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). It investigated collaborative pedagogical planning as a strategy for promoting inclusive education through a case study carried out at Jean Itard State School, located in Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. The guiding research question was: How does the pedagogical team at Jean Itard State School organize and implement collaborative strategies in pedagogical planning by integrating Special Education services with mainstream educational practices to promote the inclusion of students with disabilities? The general objective was to understand how the pedagogical team develops and implements collaborative strategies in pedagogical planning by integrating Special Education services with mainstream educational practices to support the inclusion of students with disabilities. To achieve this objective, the study sought to: describe the collaborative pedagogical planning practices developed by the pedagogical team to foster the inclusion of students with disabilities; analyze the factors influencing the development of these collaborative strategies, identifying the challenges and strengths associated with their implementation; and propose actions aimed at strengthening collaboration between Special Education and mainstream education, thereby contributing to the effective implementation of inclusive education within the school. The theoretical framework is grounded in discussions of inclusive education, collaborative pedagogical planning, continuing professional development for teachers, pedagogical leadership, and the organization of inclusive practices. The discussion draws upon the contributions of Capellini (2008), Lück (2000, 2009), Mittler (2003), Mendes, Almeida, and Toyoda (2011), Vilaronga and Mendes (2014), Booth and Ainscow (2011), Braun and Marin (2016), Vianna and Braun (2019), Pletsch (2020), and Glat and Estef (2021). Adopting a qualitative approach, the study employed semi-structured interviews, focus groups, and document analysis, enabling the identification of both the strengths and the weaknesses of collaborative planning in the school context. The findings revealed limited institutionalization of collaborative planning practices, a misalignment between teacher education and the practical demands of inclusive pedagogical practice, and the perception of the Individual

Development Plan (IDP) as a predominantly bureaucratic tool. The findings also indicated that, in some situations, the inclusion of students with disabilities tends to be treated as a mere formality, limited to their physical presence in the classroom without ensuring their effective participation in pedagogical activities. In response to these challenges, an Educational Action Plan (EAP) was proposed, comprising strategies aimed at institutionalizing collaborative planning, strengthening continuing professional development for teachers, reinforcing the pedagogical role of the Individual Development Plan, and consolidating inclusive practices guided by student participation and equity in the educational process.

Keywords: inclusive education; collaborative pedagogical planning; continuing professional development for teachers; individual development plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Principais marcos normativos da educação inclusiva	36
Quadro 2	– Número de matrículas de estudantes PAEE por turma, etapa e modalidade de ensino (2025)	50
Quadro 3	– Perfil dos profissionais da Educação Especial na escola pesquisada.....	52
Quadro 4	– Síntese das fragilidades identificadas	110
Quadro 5	– Articulação entre os achados da pesquisa e as ações estratégicas do PAE	117
Quadro 6	– Desafios da Gestão Democrática no PPP.....	121
Quadro 7	– Sistematização das ações para a reestruturação do PPP	122
Quadro 8	– Desafios da formação docente para a gestão de práticas colaborativas ...	126
Quadro 9	– Sistematização das ações para a formação continuada em serviço	129
Quadro 10	– Cronograma das Oficinas do Programa “Inclusão na Prática: Ciclos de Formação em Serviço e Colaboração”.....	132
Quadro 11	– Sistematização das ações para a implementação do DUA	137
Quadro 12	– Sistematização das ações para monitoramento e avaliação do PAE.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CBC	Currículo Básico Comum
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DIPEPI	Diretoria de Educação Especial Inclusiva
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
E.E.	Escola Estadual
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais

NUPSE	Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor (a) de Educação Básica
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RNEEI	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CENÁRIO GLOBAL AO CONTEXTO LOCAL.....	27
2.1	BREVE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES SOBRE INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO.....	27
2.2	PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
2.3	A MATRÍCULA DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO COMUM EM MINAS GERAIS.....	38
2.3.1	Organização da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais.....	39
2.3.2	O PDI e o planejamento colaborativo.....	41
2.3.3	O professor de apoio na inclusão de estudantes com deficiência na escola comum.....	45
2.3.4	Articulação das políticas estaduais com a escola investigada.....	47
2.4	O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA E. E. JEAN ITARD.....	48
2.4.1	Perfil da equipe pedagógica da escola pesquisada.....	55
2.4.2	Perfil dos profissionais que atuam no AEE da escola pesquisada.....	58
3	PLANEJAMENTO COLABORATIVO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	61
3.1	O INDEX PARA A INCLUSÃO COMO REFERENCIAL ANALÍTICO DA PESQUISA.....	61
3.2	CULTURA INCLUSIVA E PLANEJAMENTO COLABORATIVO: A ARTICULAÇÃO ENTRE O AEE E O ENSINO COMUM.....	62
3.3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	63
3.3.1	Análise documental do planejamento colaborativo: PPP, PDI e atas de reuniões pedagógicas.....	69

3.3.1.1	<i>O PPP e a institucionalização das práticas inclusivas.....</i>	<i>69</i>
3.3.1.2	<i>As atas e a materialização (ou ausência) do planejamento colaborativo.....</i>	<i>82</i>
3.3.1.3	<i>O PDI e os limites do planejamento colaborativo.....</i>	<i>86</i>
3.4	ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GRUPOS FOCALIS.....	89
3.4.1	Eixo 1 – Planejamento Colaborativo.....	90
3.4.2	Eixo 2 – Cultura Inclusiva.....	93
3.4.3	Eixo 3 – Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar.....	96
3.4.4	Eixo 4 – Acessibilidade Curricular.....	101
3.4.5	Eixo 5 – Formação Continuada.....	105
3.5	CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO COLABORATIVO.....	109
3.6	ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR E DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA ESCOLA PESQUISADA.....	109
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PARA ALÉM DA MATRÍCULA, A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	115
4.1	REESTRUTURAÇÃO DO PPP.....	120
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROPOSTAS DE CICLOS FORMATIVOS.....	125
4.3	O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA).....	134
4.4	AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS NO PAE.....	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICE A – Sistematização dos principais assuntos recorrentes nas atas de reuniões pedagógicas (2023–2025).....	160
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista semiestruturada com EEB.....	165
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com os Professores de ACLTA.....	167

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com os Professores Regentes de aulas.....	169
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com a Professora da SRM.....	171
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com a TILS.....	173
APÊNDICE G – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com a EEB	175
APÊNDICE H – Roteiro de Grupo Focal com os profissionais da Educação Especial.....	178
APÊNDICE I – Roteiro de Grupo Focal com os Professores Regentes de aulas.....	181
ANEXO A – Modelo do PDI da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	183

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar, especialmente no que se refere à implementação de práticas colaborativas para o atendimento de estudantes com deficiência, tem assumido crescente relevância no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras. Desde a promulgação da Constituição Federal (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), até a consolidação de documentos específicos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) e a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) nº 4.256/2020, o ordenamento jurídico vem destacando a importância de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Embora esta pesquisa tenha adotado como referência a PNEEPEI/2008, em razão de sua consolidação histórica e de sua vigência durante a construção do percurso investigativo, registra-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. Tais atualizações normativas serão retomadas no capítulo seguinte, especialmente no que se refere à formalização da política nacional, à instituição da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI) e ao reconhecimento de instrumentos de planejamento individualizado no contexto da escolarização inclusiva.

A efetivação dessas diretrizes nas instituições escolares ainda enfrenta obstáculos significativos, sobretudo no que se refere à articulação entre os profissionais da educação por meio do planejamento colaborativo.

A presente pesquisa insere-se no contexto das discussões sobre inclusão escolar, planejamento colaborativo e gestão escolar na rede pública de ensino. A escolha da temática está diretamente relacionada à trajetória profissional da pesquisadora na área da Educação Especial e à atuação cotidiana no contexto da escola pública inclusiva. Desde 2018, atuo como Professora de Apoio à

Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA)¹ em uma escola comum² da rede estadual de ensino no município de Juiz de Fora (MG), identificada, neste estudo, como E. E. Jean Itard³.

Mais do que investigar um objeto distante, esta pesquisa nasce de inquietações construídas na experiência diária com estudantes, professores, famílias e demais profissionais da escola. Ao longo dessa trajetória, fui percebendo que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino comum, mas depende, sobretudo, das relações estabelecidas entre os sujeitos, das condições institucionais de trabalho e da construção coletiva de estratégias pedagógicas que garantam participação e aprendizagem.

A aproximação com essa temática foi sendo construída tanto por minha formação acadêmica quanto por minhas experiências profissionais na educação. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Carangola e especialista em Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em deficiência intelectual e múltipla, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM).

Minha atuação na educação teve início em 2011, como professora regente na rede municipal de ensino de Barbacena (MG). Já a atuação na área da Educação Especial iniciou-se em 2013, após nomeação na rede estadual de ensino de Minas Gerais para o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) em um Centro de Educação Especial. Posteriormente, atuei como professora regente e docente da

¹ O termo Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), conforme definido na Resolução SEE nº 4.256/2020, refere-se aos docentes que atuam no apoio ao processo de escolarização dos estudantes PAEE (Minas Gerais, 2020). Para fins deste estudo, adota-se a denominação “professor de apoio”, com vistas à simplificação terminológica.

² Neste trabalho, opta-se pelo uso da expressão “ensino comum”, por se alinhar à perspectiva da educação inclusiva e evitar a dicotomia implícita em ensino regular, que pode sugerir a existência de um padrão de normalidade, contribuindo para processos de estigmatização. O termo regular será mantido apenas em citações diretas ou quando empregado explicitamente pelas fontes referenciadas.

³ Optou-se pelo uso de um nome fictício para preservar a identidade da escola pesquisada. Escolheu-se o nome “Jean Itard” em referência ao médico francês Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), considerado um dos precursores da Educação Especial, notadamente por seu trabalho com Victor, o chamado “menino selvagem de Aveyron” (Cordeiro, 2006).

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na mesma instituição. A experiência em diferentes funções e contextos educacionais possibilitou acompanhar os desafios relacionados à implementação das políticas de inclusão escolar, especialmente no que se refere à articulação entre os profissionais da escola, ao planejamento pedagógico e às condições institucionais necessárias à efetivação das práticas inclusivas. Tais vivências suscitaram inquietações que ultrapassam o campo profissional, mobilizando-me, enquanto pesquisadora, na busca pela compreensão crítica dos desafios que atravessam a consolidação de uma educação pública inclusiva e socialmente referenciada.

Para além do percurso profissional, a temática da inclusão também se faz presente em minha trajetória de vida. Cresci acompanhando o desenvolvimento do meu irmão, surdo desde o nascimento, que teve a oportunidade de se constituir em um contexto educacional inclusivo em um período em que tais discussões ainda eram incipientes. Nesse percurso, a escola desempenhou um papel fundamental, possibilitando-me o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna e ao português como segunda língua, em um processo viabilizado pelo trabalho articulado entre professores e intérpretes de Libras. Essa vivência, no âmbito familiar, contribuiu para a compreensão, desde cedo, do potencial transformador de práticas educativas comprometidas com a inclusão. Ao mesmo tempo, acompanhar as barreiras enfrentadas por meu irmão ao longo de sua trajetória escolar também me permitiu compreender que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola. Trata-se de um processo que demanda reconhecimento das singularidades dos estudantes, garantia de acessibilidade, construção de vínculos e, principalmente, compromisso coletivo dos profissionais envolvidos. Essas experiências pessoais e profissionais fortaleceram em mim a convicção de que discutir inclusão escolar implica refletir sobre justiça social, direito à educação e valorização das diferenças humanas.

Neste estudo, o planejamento colaborativo é compreendido como um processo de articulação pedagógica entre professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores de apoio, equipe pedagógica e demais profissionais envolvidos no processo educativo, com vistas à construção compartilhada de estratégias que favoreçam a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial

(PAEE) no ensino comum. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Vilaronga e Mendes (2014) e Capellini (2008), ao defenderem que a inclusão escolar demanda ações coletivas, corresponsabilidade pedagógica e espaços institucionais de diálogo e planejamento.

A observação do cotidiano escolar, especialmente das dinâmicas de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, despertou o interesse pela investigação acerca do planejamento colaborativo no contexto da educação inclusiva. A partir dessa realidade, emergiu a necessidade de compreender de que maneira os professores e a equipe pedagógica constroem estratégias coletivas voltadas à participação e à aprendizagem dos estudantes PAEE, bem como os fatores institucionais que favorecem ou dificultam a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar. Considerando a relevância de se analisar a implementação das políticas de inclusão no cotidiano escolar, esta pesquisa teve como foco a experiência da E. E. Jean Itard, localizada em um bairro periférico da cidade, a qual atende a uma população estudantil diversa, incluindo estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Nesse contexto, a investigação foi orientada pela seguinte questão norteadora: como a equipe pedagógica da E. E. Jean Itard define e implementa estratégias colaborativas no planejamento pedagógico para efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência, por meio do serviço de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Diante disso, o objetivo geral do estudo foi compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência, identificando práticas vigentes, desafios enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: descrever as práticas atuais da equipe pedagógica voltadas às estratégias colaborativas de planejamento escolar com vistas à inclusão de estudantes com deficiência; analisar os fatores que influenciam a eficácia das estratégias adotadas, identificando desafios e facilitadores, e propor ações e estratégias com intuito de viabilizar e aprimorar o serviço de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na instituição.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva busca assegurar a equidade no processo educativo, promovendo o pleno desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, conforme orientam as diretrizes nacionais como a CF/1988, a LDB/1996, a PNEEPEI/2008, a LBI/2015 e a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 4/2009). Embora, à primeira vista, possa ser confundida com o conceito de igualdade, a equidade possui um significado mais abrangente. Compreender essa distinção é fundamental para analisar as políticas educacionais voltadas à inclusão.

Enquanto a igualdade pressupõe oferecer as mesmas condições a todos, a equidade reconhece as desigualdades existentes e propõe medidas diferenciadas capazes de assegurar justiça, acesso, participação e aprendizagem. Como afirma Rodrigues (2017, p. 24), “a equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade”. Nessa perspectiva, uma escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças e promove condições efetivas para que todos os estudantes aprendam. O autor ressalta ainda que a inclusão deve ser entendida como uma diretriz ética e política que orienta a instituição escolar a tornar-se um espaço efetivamente comprometido com a promoção da equidade. Reforçando esse entendimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, corrobora o compromisso com a inclusão ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o acesso à aprendizagem por meio da flexibilização curricular.

Conforme orienta a PNEEPEI, práticas inclusivas devem promover a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, garantindo condições equitativas de aprendizagem. A Educação Especial, sob essa ótica, constitui-se como um campo voltado à garantia do direito à educação de qualidade para todos, independentemente das especificidades de cada estudante.

À luz dessas discussões, o planejamento pedagógico colaborativo desempenha um papel essencial na escolarização de estudantes com deficiência, pois favorece a construção de ações pedagógicas capazes de ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem no contexto escolar. Nessa direção, Lück (2000) enfatiza que o planejamento deve ser concebido como um processo coletivo, envolvendo os diferentes sujeitos da comunidade escolar. De forma complementar, Capellini (2008) ressalta a importância da articulação entre professores do ensino

comum e da educação especial na construção de estratégias colaborativas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições de pesquisadoras como Glat e Estef (2021), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Garcia (2017), que problematizam os desafios existentes entre os pressupostos das políticas públicas e sua materialização no cotidiano das escolas. Ao analisarem relatos de estudantes com deficiência intelectual, Glat e Estef afirmam que “a análise das suas falas, retratando inúmeras vivências de dificuldades e fracasso escolar, faz-nos questionar, inegavelmente, a coerência entre as políticas educacionais e a sua implementação no ‘chão da escola’” (2021, p. 165). Tal compreensão aproxima-se da abordagem do ciclo de políticas proposta por Mainardes (2006), ao apontar que as políticas educacionais passam por processos de interpretação e recriação no contexto da prática. Nessa direção, o autor afirma que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53).

A problematização da relação entre políticas educacionais e práticas escolares também é discutida por Garcia (2017), ao compreender a política educacional como expressão de disputas e consensos produzidos historicamente no interior das relações sociais. Segundo a autora, as políticas públicas são atravessadas por diferentes interesses, interpretações e condições institucionais, repercutindo diretamente na organização do trabalho pedagógico e nas possibilidades concretas de efetivação da inclusão escolar.

Dessa forma, observa-se que a consolidação da educação inclusiva não depende exclusivamente da existência de dispositivos legais, mas também das concepções pedagógicas, das condições concretas de organização do trabalho escolar e das possibilidades institucionais de articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Glat e Estef assinalam que

a concepção do processo de ensino e aprendizado, a composição curricular e as práticas pedagógicas predominantes, assim como as representações sociais docentes sobre esse público, ainda são impregnadas pela cultura meritocrática e classificatória (Glat; Estef, 2021, p. 157).

Tal constatação reforça a compreensão de que as políticas inclusivas, ao chegarem ao cotidiano escolar, passam a ser atravessadas por disputas, crenças, condições de trabalho e práticas institucionais que podem tanto favorecer quanto limitar os processos de participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Nesse sentido, Garcia (2017) ressalta que os processos de responsabilização docente frequentemente desconsideram a precarização das condições de realização do trabalho pedagógico, aspecto que incide diretamente sobre a consolidação de práticas colaborativas e inclusivas no contexto escolar.

Diante desse contexto, surge a necessidade de ferramentas que auxiliem as escolas na implementação de práticas inclusivas. Booth e Ainscow (2011) desenvolveram o Index para a Inclusão, um guia estruturado a partir de três dimensões fundamentais, que orienta instituições escolares na construção de ambientes mais inclusivos e na promoção de uma cultura educacional baseada na diversidade e na equidade.

A primeira delas é a cultura inclusiva, que se refere à construção de valores compartilhados por toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente acolhedor e participativo. A segunda dimensão trata das políticas inclusivas, que dizem respeito à formulação de diretrizes institucionais que assegurem a inclusão como princípio fundamental da escola. Por fim, a terceira dimensão aborda as práticas inclusivas, que envolvem metodologias e estratégias pedagógicas capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A pesquisa apresenta potencial para gerar benefícios diretos e indiretos, tanto em curto quanto em longo prazo. No contexto interno da escola, os resultados produzidos oferecem um diagnóstico detalhado das práticas inclusivas, subsidiando reflexões e processos de tomada de decisão pedagógica fundamentados em evidências. A curto prazo, a análise dos desafios e potencialidades da inclusão escolar pode contribuir para a formação continuada da equipe docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A longo prazo, espera-se que os conhecimentos produzidos e as proposições apresentadas neste estudo contribuam para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a inclusão, ampliando as condições de participação, aprendizagem e permanência dos estudantes PAEE.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos, estruturados de modo a articular a contextualização do problema de pesquisa, a fundamentação teórica, a análise empírica e a proposição de ações voltadas ao aprimoramento da prática educacional.

O primeiro capítulo correspondeu à introdução, na qual foram apresentados o tema da pesquisa, a contextualização do caso de gestão, a questão norteadora, o objetivo geral e específicos, a justificativa do estudo e a organização da dissertação.

O segundo capítulo, de caráter descritivo, intitulado “Políticas públicas e a educação inclusiva: do cenário global ao contexto local”, subdividiu-se em quatro seções. A primeira seção abordou a educação inclusiva no cenário mundial, destacando os principais marcos legais e conceituais que fundamentam as políticas públicas em âmbito global. A segunda seção apresentou a trajetória da educação especial no contexto brasileiro, abrangendo os principais dispositivos legais no âmbito nacional, bem como a forma como as diretrizes nacionais influenciaram a formulação e a implementação de políticas educacionais nos contextos subnacionais. Nesse percurso, destacou-se que, embora exista uma legislação de abrangência nacional aplicável a todo o sistema de ensino, coexistem processos de descentralização que conferem maior autonomia aos estados e municípios na gestão das políticas educacionais. A terceira seção apresentou as diretrizes do Estado de MG voltadas à educação inclusiva, com ênfase nas normativas que orientam a organização do AEE e o trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual. Por fim, a quarta seção caracterizou a escola investigada, contemplando aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos, com destaque para as práticas relacionadas à inclusão de estudantes PAEE.

O terceiro capítulo, de caráter teórico-analítico, intitulado “Planejamento colaborativo e inclusão escolar”, articulou o referencial teórico da pesquisa ao percurso metodológico e à análise dos dados empíricos. No que se refere à fundamentação teórica, o capítulo centrou-se na discussão dos conceitos de inclusão escolar, educação especial na perspectiva inclusiva, planejamento pedagógico colaborativo e gestão pedagógica, apoiando-se em autores como Mantoan (2003), Capellini (2008), Lück (2000, 2009), Mittler (2003), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Booth e Ainscow (2011), Pletsch (2020) e Glat e Estef (2021).

No âmbito metodológico, apresentou-se a abordagem qualitativa adotada na pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados, que incluíram entrevista semiestruturada com a EEB e a realização de grupos focais com professores regentes e profissionais do AEE.

A análise dos dados foi orientada pela triangulação entre as informações obtidas por meio dos instrumentos de campo e a análise documental do PPP, das atas de reuniões pedagógicas e dos PDIs, possibilitando a compreensão das práticas de planejamento colaborativo no contexto da escola investigada. Ainda nesse capítulo, foram apresentados e analisados os dados empíricos à luz dos referenciais teóricos adotados, organizados em eixos analíticos que permitiram identificar desafios, potencialidades e limites na implementação da inclusão escolar.

O quarto capítulo, de caráter propositivo, apresentou o PAE, elaborado a partir dos achados da pesquisa. Fundamentado nos resultados da análise desenvolvida no capítulo anterior, o plano propôs estratégias voltadas à institucionalização do planejamento pedagógico colaborativo, com vistas ao fortalecimento das práticas inclusivas na escola investigada. As ações propostas contemplaram, entre outros aspectos, a reestruturação do PPP, a implementação de processos de formação docente em serviço e a incorporação de princípios do DUA, buscando promover maior articulação entre os profissionais da escola e ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes.

Por fim, o quinto capítulo apresentou as considerações finais, nas quais foram retomados os principais resultados da pesquisa, analisados à luz dos objetivos propostos e da trajetória investigativa desenvolvida. Nesse capítulo, também foram discutidos os limites do estudo e apontadas possibilidades para pesquisas futuras, além de reflexões decorrentes da prática profissional da pesquisadora no contexto da educação inclusiva.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CENÁRIO GLOBAL AO CONTEXTO LOCAL

Este capítulo tem como objetivo descrever o contexto normativo, político e institucional que fundamenta a educação inclusiva e o planejamento colaborativo no contexto da rede estadual de ensino de MG, situando o caso investigado no âmbito das políticas públicas voltadas à escolarização de estudantes com deficiência.

Inicialmente, apresenta-se uma abordagem histórico-conceitual da educação inclusiva, destacando os principais marcos internacionais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e às transformações paradigmáticas ocorridas no campo educacional. Em seguida, discutem-se os principais dispositivos legais que estruturam a política de educação inclusiva no Brasil, abrangendo os marcos historicamente consolidados e as recentes atualizações normativas introduzidas pela PNEEI, instituída em 2025. Por fim, analisam-se as normativas e políticas públicas desenvolvidas no estado de Minas Gerais, especialmente aquelas relacionadas à organização da Educação Especial, ao planejamento pedagógico e à atuação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Desse modo, o capítulo estrutura-se em três seções articuladas, conduzindo o leitor do cenário internacional ao contexto nacional e, posteriormente, às especificidades das políticas estaduais mineiras.

2.1 BREVE HISTÓRICO DAS DISCUSSÕES SOBRE INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS NO CONTEXTO INTERNACIONAL E BRASILEIRO

Os processos de inclusão escolar desenvolveram-se ao longo de uma trajetória histórica que colocava em xeque a lógica segregacionista e, impulsionada pelos movimentos sociais, passou a reivindicar a igualdade de direitos e a valorização da diversidade humana. Essa mobilização resultou em mudanças significativas nos paradigmas educacionais, pressionando os sistemas escolares a repensarem suas práticas e estruturas para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes. O modelo tradicional, baseado na homogeneização das aprendizagens e na exclusão daqueles que não se adequavam a um padrão

considerado “normal”, passou a ser criticado por sua incapacidade de lidar com a complexidade das diferenças.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência remontam ao período imperial, quando foram criadas, no Rio de Janeiro, instituições pioneiras como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Já no século XX, observa-se a ampliação da oferta educacional especializada, com a fundação da Sociedade Pestalozzi (1926), voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, e a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Ainda em 1945, sob a liderança de Helena Antipoff, é estruturado o primeiro atendimento voltado às pessoas com altas habilidades/superdotação, no âmbito da Sociedade Pestalozzi.

A investigação conduzida por Barbosa, Fialho e Machado (2018) analisa a constituição histórica, política e ideológica da Educação Inclusiva no cenário internacional e seus reflexos no Brasil, especialmente no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência. Os autores destacam que, durante os séculos XVIII e XIX, prevaleceu um modelo de educação segregacionista, ancorado em uma concepção biologizante da deficiência, que resultava na institucionalização dos chamados alunos “excepcionais” em escolas especiais. Esse paradigma sustentava-se na ideia de que essas pessoas representavam uma ameaça à ordem social e deveriam ser tratadas em ambientes apartados, com vistas à sua normalização.

Com a entrada no século XX, observa-se uma mudança gradual nas formas de atendimento educacional, em que a responsabilidade pela escolarização das pessoas com deficiência passa a ser incorporada pelas redes públicas de ensino. O surgimento das classes especiais e o modelo de integração instrucional marcaram esse período, permitindo que estudantes com deficiência frequentassem escolas regulares, desde que se adaptassem às exigências do currículo comum. Esse arranjo, embora representasse um avanço em relação à segregação total, ainda reproduzia práticas excludentes, pois mantinha o princípio da normalização como critério de inclusão.

Nesse contexto, os debates internacionais sobre direitos humanos exerceram forte influência na transformação das concepções relacionadas à deficiência e à educação. Entre os primeiros marcos internacionais, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que reconheceu a educação como direito humano universal. Posteriormente, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 1975, passou a reconhecer a necessidade de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

A partir da década de 1980, com a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, intensificaram-se as discussões acerca da participação plena dessas pessoas em todas as esferas da vida social. Esse movimento culminou, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que consolidou a ideia de que a educação deveria ser acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas.

Entretanto, apesar dos avanços promovidos pela Conferência de Jomtien, persistiam lacunas significativas na implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns. Diante disso, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em parceria com o governo da Espanha. O encontro reuniu representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, consolidando um importante marco na trajetória da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) defende que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Segundo o documento, inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos (Unesco, 1994).

Nesse sentido, a Declaração constitui um ponto de inflexão paradigmático no debate internacional sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, ao

deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras produzidas pelos próprios sistemas educacionais e sociais.

Conforme argumentam Nunes, Saia e Tavares (2015), a Declaração de Salamanca não se restringe a princípios abstratos, mas apresenta diretrizes concretas para a implementação de práticas inclusivas nos sistemas educacionais. Entre elas, destacam-se a necessidade de formação docente, a criação de redes de apoio pedagógico, a flexibilização curricular e o monitoramento contínuo das políticas públicas.

No que se refere à formação de professores, a Declaração destaca a necessidade de que os programas de formação inicial e continuada estejam alinhados às demandas da educação inclusiva, ao afirmar que é necessário:

garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (Unesco, 1994, p. 3).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de fortalecimento das redes de apoio pedagógico. Segundo o documento: a existência de serviços de apoio é de importância fundamental para a política da educação inclusiva (Unesco, 1994).

Além disso, a Declaração defende a flexibilização curricular, compreendendo que os currículos devem adaptar-se às necessidades dos estudantes e não o contrário. Tal concepção rompe com a ideia de um currículo homogêneo e passa a reconhecer a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Os debates internacionais sobre inclusão também foram fortalecidos por outros documentos importantes, como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1999, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006.

Os documentos internacionais analisados nessa investigação, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1998), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), influenciaram

diretamente a formulação de políticas públicas brasileiras. Esta última passou a integrar o ordenamento jurídico brasileiro com o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Os princípios da presente Convenção são:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Brasil, 2009, p. 5).

Conforme se observa, os documentos internacionais passaram a defender que a deficiência não deveria ser compreendida exclusivamente como uma condição individual, mas como resultado das barreiras sociais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais impostas à participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais.

Nessa direção, Silva e Carvalho (2017) destacam que a inclusão escolar ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência em salas comuns, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Para as autoras, a educação inclusiva deve reconhecer e valorizar as diferenças individuais como parte da riqueza humana, adotando uma perspectiva ética, democrática e solidária nas práticas escolares.

Contudo, apesar dos avanços conceituais e normativos, o processo de inclusão ainda encontra inúmeras barreiras. Conforme apontam Silva e Carvalho (2017), muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação adequada, ao desconhecimento das políticas públicas e à ausência de recursos e estratégias pedagógicas compatíveis com o contexto inclusivo. As autoras destacam, ainda, que a inclusão depende não apenas de legislação, mas de esforços coletivos entre escola, família, profissionais e poder público.

Desse modo, a trajetória histórica da educação inclusiva evidencia um movimento de ruptura com práticas segregacionistas e assistencialistas, consolidando uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. Os debates internacionais contribuíram significativamente para redefinir o papel da escola e impulsionaram a formulação de políticas públicas voltadas à construção de sistemas educacionais inclusivos em diferentes países, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, os princípios defendidos pelos organismos internacionais passaram a influenciar diretamente a formulação das políticas educacionais brasileiras, impulsionando a construção de um arcabouço normativo voltado à garantia da escolarização dos estudantes PAEE no ensino comum.

2.2 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil ocorreu de forma articulada aos debates internacionais sobre direitos humanos e escolarização das pessoas com deficiência. A partir da CF, observa-se a ampliação progressiva do arcabouço normativo voltado à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino comum.

A CF inaugura um importante marco legal ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 115).

Embora o texto constitucional utilize terminologias hoje consideradas inadequadas, como “portadores de deficiência”, é importante compreender que os termos empregados ao longo da trajetória histórica refletem os contextos políticos, sociais e normativos de cada período. Atualmente, a nomenclatura adotada nos principais marcos legais é “pessoa com deficiência”, por reconhecer a deficiência como parte da diversidade humana e vinculada às barreiras impostas pelo contexto social.

Segundo Franco e Schutz (2019), esse dispositivo constitucional representa uma mudança paradigmática ao deslocar a lógica da segregação, historicamente materializada em escolas e classes especiais, para uma perspectiva de escolarização no ensino comum. Ainda que a CF utilize a expressão “preferencialmente”, o texto sinaliza o compromisso do Estado brasileiro com a superação de práticas excludentes e com a construção de um sistema educacional mais equitativo.

Tal diretriz constitucional é aprofundada pela LDB, especialmente em seus artigos 58 e 59. A LDB define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, p. 43).

Embora a LDB ainda apresente traços da perspectiva integracionista predominante no final do século XX, ela representa um avanço importante ao reconhecer a necessidade de recursos e estratégias específicas para garantir a escolarização dos estudantes PAEE.

Nas décadas seguintes, influenciado pelos tratados internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário, o país passou a adotar uma perspectiva explicitamente inclusiva. Esse movimento culminou na publicação da PNEEPEI, em 2008.

A PNEEPEI representa um importante marco na trajetória da educação inclusiva brasileira ao propor a matrícula dos estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular, com oferta do AEE em SRM. Segundo o documento:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008, p. 5).

A política compreende a inclusão como paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos e na articulação entre igualdade e diferença, defendendo a superação de práticas excludentes historicamente presentes nos sistemas educacionais.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 operacionaliza as diretrizes da PNEEPEI ao estabelecer normas para a organização do AEE, definindo critérios de atendimento,

atribuições dos profissionais especializados e orientações para a articulação entre o ensino comum e os serviços de Educação Especial.

No campo das legislações específicas, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), equiparando os direitos das pessoas com TEA aos direitos das pessoas com deficiência para fins legais.

Posteriormente, LBI reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Em seu artigo 28, a legislação determina que o Estado deve assegurar: sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015).

A LBI também amplia o debate sobre acessibilidade, adaptações razoáveis e eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, consolidando a inclusão como direito fundamental.

Além disso, a BNCC incorpora explicitamente os princípios da inclusão, da equidade e da valorização da diversidade ao estabelecer competências gerais voltadas à participação de todos os estudantes nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC reforça o compromisso com a promoção da justiça educacional, compreendida não apenas como garantia de acesso e permanência, mas como direito à aprendizagem significativa.

Ao acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, é possível perceber um consistente percurso normativo iniciado a partir dos compromissos internacionais assumidos pelo país e materializado em legislações e políticas nacionais. Esse processo revela um deslocamento progressivo do modelo segregacionista para uma proposta de garantia de escolarização dos estudantes PAEE em contextos comuns. Mais recentemente, esse percurso normativo passou por novos desdobramentos com a instituição formal da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, em 2025.

Cabe registrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, constituiu o principal documento orientador da educação inclusiva no Brasil ao longo das últimas décadas. Embora amplamente reconhecida como política pública da área, sua instituição ocorreu por meio de documento orientador do MEC, sem força normativa equivalente à de lei ou decreto presidencial.

Após a conclusão da etapa empírica desta pesquisa, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI), por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. A nova política reafirma princípios e diretrizes já consolidados pela PNEEPEI/2008, tais como a escolarização em classes comuns do ensino regular, a transversalidade da Educação Especial, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade e a formação docente. Ao mesmo tempo, avança ao conferir status normativo formal à política nacional da área, instituir a RNEEI, reconhecer instrumentos de planejamento individualizado, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e explicitar mecanismos de apoio à implementação das ações inclusivas.

Como estratégia de apoio à implementação da PNEEI, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Diretoria de Educação Especial Inclusiva (DIPEPI), publicou a coleção Cadernos Pedagógicos da PNEEI, composta por 14 volumes. Os cadernos destinam-se à formação de professores do AEE, docentes do ensino comum, gestores escolares e equipes pedagógicas, reunindo fundamentos teóricos e orientações práticas para subsidiar a implementação da política nas redes de ensino. A coleção contempla temas como o modelo social da deficiência, o enfrentamento ao capacitismo, a gestão escolar inclusiva, as práticas pedagógicas inclusivas, o AEE, o professor de apoio, o DUA e a elaboração do Estudo de Caso, do PAEE e do PEI. De acordo com Brasil (2025c), a disponibilização desse conjunto de materiais busca apoiar a implementação da política no cotidiano das escolas. Embora publicados após a conclusão da etapa empírica desta pesquisa, os Cadernos Pedagógicos são aqui mencionados por ampliarem o contexto normativo e formativo em que se insere a PNEEI. Por essa razão, considerando que esta pesquisa foi concebida, desenvolvida e analisada sob o marco regulatório vigente durante a maior parte de sua realização, adota-se a PNEEPEI/2008 como principal referência analítica, sem desconsiderar as atualizações normativas introduzidas pelos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Contudo, a existência de um robusto arcabouço legal não garante, por si só, a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Conforme apontam Glat e Estef (2021), embora as políticas públicas voltadas à inclusão tenham se ampliado significativamente nas últimas décadas, as experiências escolares de pessoas com deficiência ainda são marcadas por processos de exclusão, discriminação e barreiras que dificultam sua participação plena nos diferentes espaços sociais.

Diante disso, compreender os marcos legais da inclusão implica reconhecer que as políticas educacionais não se concretizam automaticamente no cotidiano escolar, dependendo de condições institucionais, organizacionais e pedagógicas capazes de materializar os princípios previstos na legislação.

No âmbito estadual, essas diretrizes nacionais passam a orientar a formulação de normativas específicas para a organização da Educação Especial nas redes de ensino, como ocorre no estado de Minas Gerais.

Assim, observa-se que o processo de consolidação da educação inclusiva no Brasil ocorreu por meio da construção progressiva de um arcabouço jurídico que deslocou a Educação Especial de uma perspectiva assistencialista para uma concepção fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na escolarização em contextos comuns. É nesse contexto normativo que se inserem as políticas desenvolvidas pelo estado de MG, discutidas na seção seguinte.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais marcos normativos da educação inclusiva, destacando sua contribuição para a consolidação do direito à escolarização em contextos comuns.

Quadro 1 – Principais marcos normativos da educação inclusiva

(continua)

Normativa/ Documento	Ano	Contribuição para a Inclusão Escolar
Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	1948	Afirma a educação como direito humano universal
Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)	1975	Reconhece a necessidade de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência
Constituição Federal (CF/88)	1988	Garante o AEE preferencialmente na rede regular; marco jurídico da inclusão escolar no Brasil

(conclusão)

Declaração de Jomtien – Educação para Todos	1990	Estabelece que a educação é direito de todos, incluindo estudantes com deficiência
Declaração de Salamanca (Unesco)	1994	Marco internacional da inclusão; defende escolas comuns como espaços para todos
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - nº 9.394)	1996	Define a Educação Especial como modalidade transversal; prevê recursos específicos
Convenção Interamericana contra Discriminação (OEA)	1999	Compromete os Estados a eliminar discriminações e garantir acesso à educação
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)	2006	Estabelece a educação inclusiva como direito e dever dos Estados
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	Documento orientador que consolidou o paradigma da educação inclusiva e orientou a reorganização da Educação Especial nos sistemas de ensino
Decreto nº 6.949/2009 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	Promulga a CDPD como norma constitucional brasileira
Resolução CNE/CEB nº 4	2009	Regulamenta o AEE e a atuação dos profissionais da Educação Especial
Lei nº 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA	2012	Equipara direitos da pessoa com TEA aos das pessoas com deficiência
Lei Brasileira de Inclusão (LBI - nº 13.146)	2015	Reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Reconhece a diversidade e a equidade como princípios da educação
Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)	2018	Adapta a BNCC ao contexto mineiro, reforçando inclusão e equidade
Resolução SEE/MG nº 4.256	2020	Define atribuições do AEE, institui o PDI e fortalece o planejamento colaborativo.
Lei Estadual nº 24.844	2024	Fortalece a elaboração do planejamento educacional individualizado e a participação da família no processo educacional.
Decreto nº 12.686 alterado pelo Decreto nº 12.773	2025	Institui formalmente a PNEEI e a RNEEI, fortalecendo o PEI, o PAEE, o AEE, a articulação intersetorial e as práticas colaborativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

2.3 A MATRÍCULA DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO COMUM EM MINAS GERAIS

No contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais, as diretrizes nacionais da educação inclusiva desdobram-se em normativas específicas que orientam a organização da Educação Especial, a atuação dos profissionais envolvidos e a elaboração de instrumentos pedagógicos voltados ao acompanhamento dos estudantes PAEE.

Entre os principais marcos estaduais, destaca-se a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A normativa define atribuições dos diferentes profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE, regulamenta o funcionamento do AEE e orienta a elaboração de instrumentos pedagógicos voltados ao planejamento e acompanhamento das aprendizagens.

Outro documento importante no contexto estadual é a cartilha “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (Minas Gerais, 2016), elaborada com o objetivo de orientar famílias e profissionais sobre os direitos e serviços oferecidos aos estudantes PAEE na rede estadual. O documento destaca que: “não é aceitável que alguém fique fora da escola por qualquer motivo” (Minas Gerais, 2016, p. 6).

A cartilha reforça a importância da articulação entre escola, família e rede de apoio intersetorial, envolvendo serviços de saúde, assistência social e demais órgãos responsáveis pela garantia de direitos.

No mesmo sentido, a Lei Estadual nº 24.844/2024 representa um avanço significativo ao estabelecer a obrigatoriedade da utilização de instrumentos de planejamento individualizado para acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes PAEE. A legislação também enfatiza a flexibilização curricular, a participação da família e a garantia de acessibilidade pedagógica.

Além disso, a Resolução SEE/MG nº 4.968/2024 regulamenta o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse dos professores da rede estadual, prevendo momentos destinados ao planejamento coletivo e às reuniões pedagógicas de Módulo II. Tais espaços possuem potencial para favorecer práticas colaborativas entre professores regentes, profissionais do AEE, especialistas e professores de apoio.

Entretanto, embora o estado de Minas Gerais disponha de um conjunto robusto de normativas voltadas à inclusão escolar, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios relacionados à organização do trabalho pedagógico, à formação docente e às condições concretas de funcionamento das escolas. Andrade (2024), ao analisar as políticas de inclusão no município de Ubá/MG, aponta que, apesar dos avanços normativos, persistem dificuldades relacionadas à fragmentação das ações, à desarticulação entre os profissionais e à ausência de momentos sistemáticos de formação e planejamento coletivo. Segundo a autora, a efetivação da inclusão depende da construção de práticas colaborativas permanentes entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, a presente pesquisa volta-se para a análise da implementação dessas políticas na E. E. Jean Itard, buscando compreender de que forma as normativas relacionadas à Educação Especial vêm sendo apropriadas e materializadas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico colaborativo como estratégia para a inclusão dos estudantes PAEE.

2.3.1 Organização da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais

No âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva é regulamentada, principalmente, pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que estabelece diretrizes para a oferta dos serviços especializados destinados aos estudantes PAEE. Em consonância com os princípios da CF, da LBI e da PNEEPEI, a normativa estadual define mecanismos institucionais voltados à garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes PAEE no ensino comum.

Nesse sentido, o artigo 4º da resolução estabelece que:

Art. 4 – A Educação Especial tem como objetivo garantir aos estudantes público da educação especial o direito ao acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020, p. 2).

A normativa evidencia que a escolarização dos estudantes PAEE exige a organização de serviços especializados articulados ao currículo escolar e ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola comum. Entre esses serviços, destaca-se o AEE, compreendido como suporte complementar ou suplementar à escolarização, voltado à eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Para a oferta do AEE, a rede estadual prevê a utilização das Salas de SRM, espaços organizados com recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e materiais de acessibilidade destinados ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, o AEE não substitui a escolarização na sala comum, mas articula-se a ela, favorecendo o acesso ao currículo e a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares.

Além da regulamentação dos serviços especializados, a Resolução SEE nº 4.256/2020 também normatiza a atuação dos profissionais envolvidos na implementação da política inclusiva na rede estadual, entre eles os professores do AEE, os professores de apoio e os EEB. Tal organização evidencia que a concretização da educação inclusiva depende da articulação entre diferentes profissionais e da construção de estratégias pedagógicas coletivas voltadas ao atendimento das especificidades dos estudantes PAEE. Tais instrumentos estaduais dialogam com as diretrizes recentemente reafirmadas pela PNEEI/2025, que passou a reconhecer formalmente o PEI e o PAEE como instrumentos de organização do atendimento educacional inclusivo.

Desse modo, a política estadual mineira desloca a Educação Especial de uma perspectiva centrada exclusivamente no atendimento especializado para uma lógica de corresponsabilização institucional, na qual os serviços, os profissionais e os instrumentos pedagógicos devem atuar de forma integrada no interior da escola comum. É nesse contexto que o PDI assume centralidade como instrumento de planejamento e acompanhamento da escolarização dos estudantes PAEE.

Além da definição dos serviços e dos profissionais que compõem a Educação Especial, a política estadual mineira contempla ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes por meio de centros especializados. Entre esses, destacam-se os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), os Centros de Apoio Pedagógico às

Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI), responsáveis por ofertar ações de formação continuada e apoio técnico às escolas da rede estadual.

Nesse sentido, a Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece, em seu art. 36, que a SEE promoverá cursos de formação continuada por intermédio desses centros especializados, evidenciando o reconhecimento da formação docente como elemento estruturante para a consolidação das políticas de educação inclusiva no estado de MG.

2.3.2 O PDI e o planejamento colaborativo

No presente estudo, a corresponsabilização é compreendida como a distribuição compartilhada de responsabilidades entre os diferentes sujeitos envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE, preservando as atribuições específicas de cada participante do processo educativo e reconhecendo que a materialização da educação inclusiva depende da atuação articulada entre professores, equipe gestora, profissionais do AEE, demais profissionais da escola e família. Trata-se de uma compreensão que se aproxima das discussões sobre trabalho colaborativo desenvolvidas por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Vilaronga e Mendes (2014), sem se restringir ao modelo específico de ensino colaborativo. No contexto desta pesquisa, a corresponsabilização refere-se à articulação institucional entre os diferentes profissionais prevista nas normativas da rede estadual de MG e concretizada por meio do planejamento compartilhado, da construção compartilhada do PDI e do acompanhamento conjunto do percurso escolar dos estudantes PAEE. Essa articulação não se restringe aos profissionais da escola, mas pressupõe também o diálogo permanente com as famílias, cujos conhecimentos sobre o estudante constituem importante subsídio para o planejamento pedagógico. Essa perspectiva amplia a compreensão de corresponsabilização ao reconhecer que a família também participa da construção das estratégias pedagógicas voltadas ao estudante. Nesse sentido, Hudson e Borges (2020, p. 14) ressaltam que “a família do aluno desempenha um papel importante junto à escola, pois possibilita a troca de informações sobre o estudante

e o auxílio no desenvolvimento de estratégias bem direcionadas para as reais necessidades deles”.

No contexto da política estadual mineira de Educação Especial, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) constitui um dos principais instrumentos de acompanhamento da escolarização dos estudantes PAEE. Embora a literatura e as normativas brasileiras adotem diferentes denominações para esse instrumento, como Plano Educacional Individualizado (PEI), na rede estadual de MG a nomenclatura oficialmente utilizada é Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme estabelece a Resolução SEE nº 4.256/2020.

Segundo a normativa, o PDI é um “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (Minas Gerais, 2020, p. 3). O §2º do mesmo artigo determina que o documento “deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final” (Minas Gerais, 2020, p. 3). O modelo oficial do PDI adotado pela rede estadual de ensino de MG, constante no Anexo I da Resolução SEE nº 4.256/2020, é apresentado no Anexo A desta dissertação, com a finalidade de facilitar a compreensão da estrutura do instrumento analisado.

A definição apresentada evidencia que o PDI não se restringe a um registro formal ou burocrático, mas se configura como um instrumento pedagógico dinâmico, voltado ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação do percurso escolar do estudante PAEE. Essa dinâmica pressupõe a atuação corresponsável dos diferentes profissionais envolvidos na elaboração, implementação, acompanhamento e revisão do PDI. Nessa perspectiva, sua efetividade depende de atualização contínua, acompanhamento sistemático e articulação entre os diferentes atores do processo de escolarização.

Essa compreensão encontra respaldo na literatura especializada, que defende a elaboração do plano individualizado como um processo coletivo. Ao investigarem a utilização do PDI na rede estadual de MG, Hudson e Borges (2020) verificaram que 98% dos profissionais participantes consideraram que a construção do instrumento deve envolver todos os sujeitos que participam da escolarização do estudante, evidenciando o reconhecimento da elaboração compartilhada do planejamento individualizado como condição para sua efetividade.

A centralidade do trabalho colaborativo na elaboração do PDI também aparece no artigo 13, inciso III, ao estabelecer que a construção do documento é de responsabilidade dos professores regentes, em articulação com o EEB e os professores do AEE (Minas Gerais, 2020, art. 13, III). A normativa, portanto, explicita que a elaboração do PDI constitui uma responsabilidade compartilhada entre os profissionais envolvidos, fortalecendo uma perspectiva de corresponsabilização no planejamento pedagógico.

Tal compreensão é reforçada pela cartilha A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada pela SEE/MG, ao orientar que a escola deve elaborar o PDI considerando “o processo educacional do estudante, suas capacidades e deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas e as suas necessidades de recursos de acessibilidade” (Minas Gerais, 2016, p. 6). O documento reafirma, assim, a necessidade de que o planejamento pedagógico considere as singularidades dos estudantes e se articule às condições concretas de acessibilidade e participação no cotidiano escolar.

O fortalecimento do planejamento individualizado também pode ser observado na legislação estadual mais recente. A Lei nº 24.844, de 27 de junho de 2024, reforçou a importância do planejamento individualizado ao estabelecer, entre suas diretrizes, a:

utilização de instrumento de planejamento individualizado para orientação das ações pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem, com a participação do estudante, sempre que possível, e de seus pais ou responsáveis (Minas Gerais, 2024, p. 1).

Além de reforçar a institucionalização do planejamento individualizado, a norma amplia a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A legislação também prevê a:

adaptação de atividades e de avaliações da aprendizagem para atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes, em conformidade com o projeto pedagógico da escola e com o instrumento de planejamento individualizado (Minas Gerais, 2024, p. 1).

Ao assegurar a participação dos pais ou responsáveis na construção do planejamento individualizado, a legislação amplia a compreensão da corresponsabilização para além da equipe escolar, reconhecendo a família como participante desse processo, sem afastar da escola a responsabilidade institucional pela garantia do direito à educação.

Essa valorização dos instrumentos de planejamento individualizado presente na legislação mineira encontra correspondência nas diretrizes da PNEEI/2025, que passou a reconhecer formalmente o PEI e o PAEE como instrumentos de organização do atendimento educacional inclusivo. Tal reconhecimento reforça, em âmbito nacional, a compreensão de que o planejamento individualizado constitui elemento fundamental para a promoção da acessibilidade curricular, do acompanhamento pedagógico e da participação dos estudantes nos processos de escolarização.

Cabe registrar que a PNEEI, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, introduz importante inovação ao estabelecer o estudo de caso como etapa inicial para a identificação das demandas educacionais, das barreiras à participação e das necessidades de apoio dos estudantes PAEE, constituindo-o como fundamento para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Plano Educacional Individualizado (PEI). Ao determinar que o resultado desse estudo subsidia a elaboração desses instrumentos, a política desloca o planejamento individualizado de uma perspectiva centrada exclusivamente no AEE para uma lógica de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Essa orientação converge com as discussões desenvolvidas nesta pesquisa ao reforçar a necessidade de articulação permanente entre os diferentes profissionais responsáveis pela escolarização dos estudantes PAEE. Ao institucionalizar esses instrumentos em âmbito nacional, a PNEEI amplia o reconhecimento normativo do planejamento colaborativo como condição para a efetivação da educação inclusiva.

O conjunto desses dispositivos normativos evidencia um movimento progressivo de fortalecimento do planejamento individualizado como elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas na rede estadual mineira. Tal compreensão também encontra respaldo na literatura especializada. Nesse sentido, Costa, Schmidt e Camargo (2023), ao analisarem a implementação do PDI como

estratégia de inclusão de estudantes com TEA, argumentam que o planejamento individualizado favorece a construção coletiva de objetivos pedagógicos e o compartilhamento de responsabilidades entre professores, família e equipe multiprofissional. Os autores também destacam que a efetividade desse instrumento depende da institucionalização de práticas colaborativas e da organização de tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo.

Desse modo, a efetividade do PDI ultrapassa a mera existência formal do documento e depende das condições institucionais construídas pela escola para viabilizar práticas colaborativas entre os agentes educacionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, o planejamento individualizado, o trabalho colaborativo e a corresponsabilização entre os diferentes sujeitos do processo educativo configuram dimensões indissociáveis da construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essa compreensão do PDI como instrumento pedagógico construído de forma colaborativa constitui um dos pressupostos analíticos que orientam a interpretação do contexto investigado, apresentada na subseção seguinte.

2.3.3 O professor de apoio na inclusão de estudantes com deficiência na escola comum

Entre os profissionais regulamentados pela Resolução SEE nº 4.256/2020, destaca-se o professor de apoio, cuja atuação está vinculada ao suporte pedagógico destinado aos estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou TEA matriculados na escola comum. Embora sua atuação esteja diretamente relacionada ao acompanhamento dos estudantes PAEE, as atribuições do professor de apoio ultrapassam o atendimento individual, inserindo-se na dinâmica pedagógica da escola como elemento de mediação entre as necessidades específicas do estudante e as práticas desenvolvidas no ensino comum. Nessa perspectiva, sua atuação pode contribuir para ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem, favorecendo a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

Conforme estabelece o artigo 27 da Resolução SEE nº 4.256/2020:

Artigo 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (Minas Gerais, 2020, p. 5).

A normativa atribui ao professor de apoio a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização dos estudantes atendidos, envolvendo ações voltadas à comunicação, ao uso de tecnologias assistivas e à ampliação das condições de acessibilidade e participação no contexto escolar. Nessa perspectiva, sua atuação deve articular-se ao planejamento pedagógico desenvolvido pelos professores regentes e pelos profissionais do AEE, evitando que o apoio seja compreendido como substituição da ação docente.

Embora a Resolução SEE nº 4.256/2020 delimite formalmente as atribuições do professor de apoio, estudos recentes indicam que sua implementação no cotidiano escolar ainda é marcada por tensões relacionadas à organização do trabalho escolar, à definição de papéis e à articulação com os demais profissionais da escola. Nesse sentido, Lopes e Mendes (2023) argumentam que a regulamentação ainda apresenta lacunas quanto à delimitação das atribuições do profissional de apoio, favorecendo sobreposições de responsabilidades e contribuindo para a precarização das condições de trabalho. Segundo as autoras, em muitos contextos escolares, o professor de apoio assume funções pedagógicas que deveriam ser compartilhadas coletivamente pelos demais profissionais da escola.

Nessa mesma direção, Bezerra (2020) problematiza a ambiguidade presente nas políticas públicas relacionadas ao profissional de apoio, destacando que a ausência de definições mais precisas favorece práticas improvisadas e reduz a inclusão à permanência física do estudante na sala comum. Para o autor, a efetivação da educação inclusiva exige o fortalecimento do ensino colaborativo entre os profissionais da Educação Especial e do ensino comum, superando práticas centradas exclusivamente no acompanhamento individual do estudante PAEE.

A discussão também aparece em Andrade (2024), ao destacar que a atuação do professor de apoio tende a apresentar maior efetividade quando vinculada a

práticas institucionais de planejamento colaborativo, formação continuada e articulação entre os diferentes profissionais da escola. De forma semelhante, Drummond, Borges e Oliveira (2023) ressaltam que a ausência de espaços sistemáticos de diálogo pedagógico dificulta a consolidação de práticas inclusivas e contribui para o isolamento do professor de apoio no cotidiano escolar.

Além disso, a própria Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece critérios organizacionais que podem limitar a efetividade do trabalho desenvolvido por esses profissionais, como a previsão de atendimento de até três estudantes na mesma turma e ano de escolaridade. Embora a medida dialogue com a lógica de racionalização dos recursos humanos da rede estadual, ela desconsidera, em determinados contextos, a complexidade das demandas pedagógicas e comunicacionais apresentadas pelos estudantes PAEE.

Dessa forma, a atuação do professor de apoio não pode ser compreendida como solução isolada para os desafios da inclusão escolar. Sua efetividade depende da articulação com os demais profissionais da escola, da existência de tempos institucionalizados para o planejamento colaborativo e do investimento em formação continuada voltada às práticas pedagógicas inclusivas.

2.3.4 Articulação das políticas estaduais com a escola investigada

A análise das normativas estaduais evidencia que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas também das condições concretas de implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Nesse contexto, o Módulo II assume relevância como espaço institucional destinado ao planejamento pedagógico, à formação continuada e à articulação entre os profissionais da escola.

A Resolução SEE/MG nº 4.968/2024 reforça essa perspectiva ao estabelecer que o Módulo II deve contemplar atividades de estudo, planejamento e formação em serviço, envolvendo a participação coletiva dos profissionais da educação. Tal organização institucional indica a possibilidade de construção de espaços voltados ao planejamento colaborativo entre professores regentes, profissionais do AEE, professores de apoio e EEB.

Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios relacionados à sobrecarga de demandas administrativas, à ausência de tempos sistemáticos destinados ao planejamento coletivo e às fragilidades na articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo inclusivo. Nesses contextos, as práticas colaborativas tendem a ocorrer de maneira informal e descontínua, dificultando a consolidação de estratégias pedagógicas articuladas ao currículo escolar e às necessidades dos estudantes PAEE.

Tais tensionamentos também se fazem presentes na realidade da E. E. Jean Itard. Embora a escola conte com serviços e profissionais previstos nas normativas estaduais, a articulação entre os diferentes atores envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE ainda ocorre de forma fragmentada, especialmente no que se refere ao planejamento colaborativo e à utilização do PDI como instrumento coletivo de acompanhamento pedagógico.

Desse modo, compreender como as políticas estaduais de Educação Especial são apropriadas no cotidiano da escola investigada exige analisar não apenas os dispositivos normativos, mas também as práticas, os limites e as estratégias construídas pelos profissionais que atuam diretamente no contexto escolar. Essa discussão será aprofundada no capítulo analítico, no qual serão examinados os dados produzidos por meio das entrevistas, dos grupos focais e da análise documental realizada na E. E. Jean Itard.

2.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA E. E. JEAN ITARD

A E. E. Jean Itard, campo desta pesquisa, está localizada em um bairro periférico do município de Juiz de Fora e atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição organiza-se em três turnos de funcionamento, o que amplia a complexidade da dinâmica pedagógica e administrativa e exige articulação constante entre os diferentes profissionais que atuam na escola.

No que se refere ao perfil do alunado, a escola caracteriza-se pela diversidade de seus estudantes, tanto em termos socioculturais quanto em relação

às especificidades educacionais presentes no cotidiano escolar. Tal configuração demanda da instituição a construção de estratégias pedagógicas capazes de contemplar diferentes formas de participação, comunicação e aprendizagem, especialmente no que se refere aos estudantes PAEE.

De acordo com dados obtidos junto à gestora e com informações do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acessadas por meio da plataforma QEd⁴ (2025), a instituição registrava 522 matrículas, das quais 32 correspondiam a estudantes PAEE. Já os dados do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), referentes ao ano de 2025, indicavam 37 registros de estudantes com deficiência.

Parte dessas diferenças pode decorrer da forma de contabilização das matrículas nos sistemas educacionais, uma vez que a legislação educacional prevê o registro em dupla matrícula dos estudantes matriculados simultaneamente no ensino comum e no AEE, o que pode produzir diferenças entre bases de dados que adotam critérios distintos de contabilização. Considerando a divergência entre as bases consultadas, procedeu-se à conferência das informações junto à equipe gestora e aos registros internos da escola. Para fins desta pesquisa, adotou-se como referência o quantitativo de estudantes PAEE identificado nos registros internos da escola para as turmas que compunham o campo empírico da investigação, resultando na identificação de 25 estudantes distribuídos em 11 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A presença de estudantes PAEE distribuídos entre diferentes turmas, etapas e modalidades de ensino faz com que as demandas relacionadas à educação inclusiva permeiem toda a dinâmica institucional. Nessa perspectiva, compreender essa distribuição é fundamental, uma vez que ela influencia a organização do trabalho pedagógico, a definição das estratégias de acompanhamento e a articulação entre professores do ensino comum, profissionais da Educação Especial e equipe gestora. Esses aspectos dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa, uma vez que condicionam as possibilidades de construção do

⁴ O QEd⁴ é uma plataforma de acesso público que organiza e disponibiliza indicadores educacionais produzidos a partir de bases oficiais, como o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ambos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

planejamento pedagógico colaborativo no cotidiano escolar. Assim, o Quadro 2 apresenta a distribuição dos estudantes PAEE por etapa, modalidade de ensino e ano de escolaridade, oferecendo elementos para compreender o contexto em que essas práticas são desenvolvidas.

Quadro 2 – Número de matrículas de estudantes PAEE por turma, etapa e modalidade de ensino (2025)

Etapas e modalidades de ensino	Turno	Ano de escolaridade	Nº de matrículas de estudantes PAEE
Ensino Fundamental – anos finais	Matutino	9º ano	2
		9º ano	2
	Vespertino	6º ano	4
		7º ano	2
		7º ano	1
		8º ano	1
	EMTI	Matutino/ Vespertino	1º ano
1º ano			4
2º ano			2
3º ano			3
Ensino Médio Comum/Regular	Noturno	1º ano	1
		Total de turmas com estudantes PAEE = 11	Total de estudantes PAEE: 25

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados do Quadro 2 evidenciam que a inclusão escolar atravessa toda a trajetória formativa dos estudantes, não se restringindo a um segmento específico da educação básica. Observa-se concentração significativa tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no EMTI, aspecto que reforça a necessidade de

continuidade das ações pedagógicas e de articulação permanente entre os profissionais responsáveis pelo acompanhamento desses estudantes.

Tal configuração encontra respaldo no arcabouço normativo da educação brasileira, especialmente no artigo 58 da LDB, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Tal princípio é reafirmado pela LBI, ao assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida. Nesse sentido, ao estabelecer que o AEE deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, a legislação reforça a necessidade de ações pedagógicas articuladas que garantam acesso, participação e aprendizagem aos estudantes PAEE.

No contexto investigado, a escola atendia estudantes com deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdez, hidrocefalia, disfunção neuromotora, mielomeningocele e TEA, sendo este último o diagnóstico predominante. Dos 25 estudantes PAEE identificados, 16 apresentavam TEA, correspondendo a 64% dos casos acompanhados pela instituição. Esse perfil evidencia a heterogeneidade das necessidades educacionais presentes na escola, afastando concepções homogêneas sobre o PAEEI. Tal cenário amplia a complexidade das demandas pedagógicas da escola, sobretudo quanto ao desenvolvimento de práticas inclusivas que contemplem diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessária a atuação articulada entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, de modo a assegurar condições efetivas de participação dos estudantes nas atividades escolares.

Para atender às demandas dos estudantes PAEE, a escola conta com uma equipe de 17 profissionais vinculados ao AEE, composta por professores de apoio, docente da SRM e TILS. Esses profissionais atuam no acompanhamento dos estudantes no ensino comum e na mediação das práticas pedagógicas, com atribuições relacionadas à promoção da acessibilidade curricular e ao suporte à escolarização dos estudantes PAEE.

No que se refere à dinâmica do apoio pedagógico, observou-se que a atuação dos professores de apoio ocorre diretamente nas salas de aula do ensino comum, acompanhando os estudantes durante as atividades escolares e auxiliando na adaptação de estratégias pedagógicas, recursos e formas de participação. Já a SRM constitui espaço complementar ao ensino comum, destinado ao desenvolvimento de

estratégias específicas voltadas às necessidades educacionais dos estudantes PAEE, em consonância com a PNEEPEI e com a Resolução SEE nº 4.256/2020.

A seguir, o Quadro 3 apresenta a caracterização da equipe responsável pelo AEE, considerando formação acadêmica, função exercida e situação funcional dos profissionais.

Quadro 3 – Perfil dos profissionais da Educação Especial na escola pesquisada
(continua)

Professores	Graduação	Pós-graduação	Função	Situação funcional
Professora 1	Pedagogia	Educação Especial com ênfase em Deficiência Especial e Múltipla	PEB Apoio	Efetiva
Professora 2	Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professora 3	Pedagogia Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professora 4	Pedagogia Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professor 5	Pedagogia Ciências Biológicas Educação Especial	Especialização em Educação Especial	PEB SRM	Contratada
Professora 6	Letras – Libras Pedagogia		PEB Tradutora Intérprete de Libras	Contratada
Professora 7	Normal Superior Educação Especial	Especialização em Educação Inclusiva.	PEB Apoio	Contratada
Professor 8	Pedagogia Educação Especial		PEB Apoio	Contratado

(conclusão)

Professora 9	Pedagogia Educação Especial Letras Português/Libras		PEB Apoio	Contratada
Professora 10	Pedagogia Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professora 11	Pedagogia Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professora 12	Pedagogia Biblioteconomia Educação Especial		PEB Apoio	Contratada
Professor 13	Ciências Biológicas	Mestrado em Educação	PEB TILS	Contratado
Professora 14	Pedagogia Educação Especial.	Especialização em Educação Especial	PEB Apoio	Contratada
Professora 15	Normal Superior	Especialização em Educação Especial	PEB Apoio	Contratada
Professora 16	Pedagogia Letras Libras		PEB TILS	Contratada
Professora 17	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	PEB Apoio	Contratada
Total = 17				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do perfil profissional da equipe do AEE revela predominância de formação nas áreas de Pedagogia e Educação Especial, além da presença de profissionais com especialização, mestrado e formação específica em Libras. Essa diversidade de percursos formativos amplia as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva, ao reunir diferentes saberes e experiências que podem favorecer o trabalho colaborativo e a acessibilidade pedagógica. Entretanto, também se observa a predominância de

vínculos temporários entre os profissionais da Educação Especial, aspecto que constitui importante fragilidade institucional. Dos 17 profissionais vinculados ao AEE, apenas uma docente possuía vínculo efetivo, enquanto os demais atuavam em regime de contratação temporária. Essa condição tende a impactar diretamente a continuidade das ações pedagógicas, a consolidação de vínculos com os estudantes e o desenvolvimento de práticas colaborativas sustentadas no tempo.

Ainda que a equipe apresente elevado nível de qualificação acadêmica, a predominância de vínculos temporários dificulta a continuidade das ações institucionais e a consolidação de uma cultura de planejamento colaborativo. Em contextos de elevada rotatividade, conhecimentos e estratégias construídos coletivamente tendem a depender das pessoas que ocupam os cargos, e não da institucionalização das práticas no âmbito da escola.

A organização institucional da escola contempla momentos coletivos de planejamento pedagógico, especialmente por meio das reuniões de Módulo II, previstas na rede estadual de ensino de Minas Gerais como espaços destinados à formação continuada, planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas. Embora tais reuniões constituam espaços potenciais para o fortalecimento do trabalho colaborativo, os dados produzidos na pesquisa evidenciaram que a articulação entre os profissionais ainda ocorre, muitas vezes, de forma informal e assistemática, condicionada às demandas imediatas do cotidiano escolar.

Nesse contexto, a análise do cenário institucional permitiu identificar que a concretização da educação inclusiva não depende exclusivamente da existência de serviços especializados ou de dispositivos legais, mas também da forma como a escola organiza seus tempos, espaços, práticas e relações profissionais. Conforme destacam Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a consolidação de práticas inclusivas exige articulação entre os profissionais da educação comum e da Educação Especial, o que pressupõe planejamento coletivo, corresponsabilização e institucionalização das ações pedagógicas.

Desse modo, o contexto analisado revela uma realidade marcada por tensões entre potencialidades e fragilidades institucionais. De um lado, destacam-se a abrangência do atendimento, a diversidade da equipe especializada e a qualificação acadêmica dos profissionais. De outro, emergem desafios relacionados à alta rotatividade docente, à descontinuidade das ações pedagógicas e à fragilidade na

institucionalização de práticas colaborativas. Tais elementos evidenciam que a construção de uma cultura escolar inclusiva depende não apenas da presença de profissionais especializados, mas da consolidação de condições institucionais capazes de sustentar práticas pedagógicas articuladas, contínuas e coletivamente construídas.

2.4.1 Perfil da equipe pedagógica da escola pesquisada

A constituição da equipe docente e as condições de inserção profissional dos educadores desempenham papel relevante na compreensão das possibilidades de implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. A análise do perfil dos profissionais que atuam na E. E. Jean Itard permite compreender em que medida a instituição dispõe de recursos humanos capazes de responder às demandas da diversidade escolar e de sustentar ações de planejamento colaborativo voltadas aos estudantes PAEE.

No ano de 2025, de acordo com dados coletados junto à gestão, o quadro funcional da escola era composto por 68 profissionais, incluindo uma gestora, três vice gestoras, três EEB e 61 docentes, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento e funções pedagógicas. Tal quantitativo revela uma estrutura organizacional relativamente ampla, que, em princípio, constitui um cenário favorável à construção de dinâmicas coletivas de trabalho e à articulação entre os diferentes sujeitos escolares. Entretanto, a efetivação dessas possibilidades depende não apenas do número de profissionais, mas também das condições estruturais que asseguram estabilidade e continuidade ao trabalho pedagógico.

No que se refere à formação acadêmica, observa-se a presença de profissionais com diferentes níveis de titulação, incluindo especializações, mestrados e doutorados. Dos 68 profissionais que compõem o quadro funcional da escola, 58,8% possuem algum nível de pós-graduação, sendo 32,4% com especialização lato sensu e 23,5% com formação stricto sensu. Tal configuração evidencia um capital formativo significativo, potencialmente capaz de contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para maior densidade teórico-metodológica no trabalho desenvolvido pela instituição. Entretanto, a formação docente não pode ser analisada apenas pela titulação acadêmica dos profissionais,

uma vez que o trabalho pedagógico também é influenciado pelas condições concretas de atuação na escola.

Conforme Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes experiências formativas, envolvendo não apenas a formação inicial e continuada, mas também a prática cotidiana, as relações entre os profissionais e os desafios vivenciados no exercício da docência. Os autores afirmam que

esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.) (Tardif; Raymond, 2000, p. 212).

Essa compreensão demonstra que a docência resulta da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e aprendizagens construídas no cotidiano escolar.

Complementando essa discussão, Nóvoa (2009) enfatiza que a profissionalidade docente se constrói no interior das instituições escolares, por meio do trabalho coletivo e de processos institucionais capazes de sustentar a aprendizagem profissional dos professores. Assim, a formação continuada assume papel estratégico quando vinculada às necessidades concretas da escola e à reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, superando perspectivas meramente certificatórias.

Ao lado dessas potencialidades formativas, a análise do quadro funcional evidencia uma fragilidade estrutural significativa: a equivalência entre vínculos efetivos e temporários, com 50% de profissionais efetivos e 50% contratados. Tal configuração tende a produzir elevada rotatividade, comprometendo a continuidade do trabalho pedagógico e a institucionalização de práticas como o planejamento colaborativo e o acompanhamento sistemático dos estudantes.

Conforme argumentam Braga, Araújo e Oliveira (2024), a ampliação das contratações temporárias no campo educacional compromete a continuidade do trabalho pedagógico e fragiliza a consolidação de práticas coletivas no contexto escolar. Segundo os autores, a ausência de estabilidade funcional impacta diretamente a construção de vínculos institucionais e o desenvolvimento de projetos

pedagógicos de longo prazo, dificultando processos de profissionalização docente e de articulação entre os profissionais da escola.

Nessa direção, os autores afirmam que

a utilização ostensiva de trabalho contratado a título provisório na Educação está diretamente ligada à precarização do próprio trabalho docente, além da sua fragmentação pedagógica e falta de vinculação com a comunidade escolar, dada a sua alta rotatividade (Braga; Araújo; Oliveira, 2024, p. 4).

De forma convergente, Couto *et al.* (2013) destacam que a elevada presença de professores contratados constitui uma expressão da precarização do trabalho docente, produzindo maior instabilidade nas condições de trabalho e menor engajamento em ações institucionais permanentes. Nesse contexto, a alta rotatividade tende a dificultar a continuidade das ações pedagógicas, o acompanhamento das trajetórias escolares dos estudantes e a construção de processos coletivos de planejamento e avaliação no interior da escola.

No campo da educação inclusiva, tais condições assumem implicações ainda mais profundas. A construção de práticas pedagógicas inclusivas requer estabilidade das equipes, continuidade das ações e desenvolvimento de processos colaborativos entre os profissionais. Booth e Ainscow (2011) destacam que o desenvolvimento inclusivo exige coerência institucional, participação coletiva e continuidade das ações, o que pressupõe tempo, estabilidade e organização do trabalho escolar. Corroborando essa compreensão, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) enfatizam que a efetivação da inclusão depende da articulação entre os profissionais da educação comum e da educação especial, defendendo a construção de práticas colaborativas como condição para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, a elevada presença de vínculos temporários não representa apenas um problema administrativo, mas um limite objetivo à consolidação de uma cultura institucional pautada na corresponsabilização e no trabalho pedagógico articulado.

Tais tensões também precisam ser analisadas à luz do marco legal que orienta a educação brasileira. A CF prevê a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, art. 206, inciso V, p. 144), como forma de assegurar a qualidade do ensino. De modo complementar, a LDB estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996, art. 62, §1º, inciso II, p. 46), além de incentivar o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996, art. 67, inciso II, p. 48).

Por sua vez, a LBI explicita a necessidade de que o PPP institucionalize o AEE e as adaptações razoáveis, de modo que as respostas às necessidades dos estudantes com deficiência sejam assumidas como política institucional, e não como iniciativas isoladas.

Dessa forma, a análise do perfil da equipe pedagógica da E. E. Jean Itard revela um cenário marcado por tensões entre potencialidades e fragilidades institucionais. De um lado, destaca-se a presença de um corpo docente com níveis relevantes de formação acadêmica, constituindo importante recurso para o fortalecimento das práticas pedagógicas e inclusivas. De outro, a significativa presença de vínculos temporários evidencia limites estruturais que impactam a continuidade das ações educativas, a consolidação do planejamento colaborativo e a construção de uma cultura institucional de inclusão.

2.4.2 Perfil dos profissionais que atuam no AEE da escola pesquisada

A análise do perfil dos profissionais que atuam na oferta do AEE permite compreender aspectos relacionados à organização da Educação Especial na escola investigada, especialmente no que se refere às condições de articulação entre os serviços especializados e o ensino comum. Conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre os profissionais da educação comum e da Educação Especial, o que pressupõe formação adequada e construção de práticas colaborativas.

A legislação mineira também reforça essa perspectiva. A Resolução SEE nº 4.256/2020 estabelece diretrizes para a organização dos serviços da Educação Especial na rede estadual de ensino, incluindo orientações relativas à formação dos

profissionais que atuam no AEE e ao desenvolvimento de ações pedagógicas articuladas ao ensino comum.

No contexto investigado, os profissionais vinculados ao AEE possuem formação inicial em cursos de licenciatura, com predominância de Pedagogia, além de formações em áreas como Letras, História, Geografia, Matemática e Normal Superior. Observa-se, ainda, a presença de docentes com pós-graduação em Educação Especial, incluindo especializações voltadas à deficiência múltipla e à surdez, além de profissionais com formação *stricto sensu*.

No que se refere à organização das funções, a equipe é composta predominantemente por professores de apoio, além de uma docente responsável pela SRM e profissionais que atuam como TILS. Essa composição demonstra a existência de diferentes estratégias de atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE, ainda que a presença desses profissionais, por si só, não assegure a articulação entre suas práticas pedagógicas. Embora a equipe apresente elevada titulação acadêmica, esse aspecto, por si só, não garante a transformação das práticas educativas.

Conforme discutem Glat e Estef (2021), a ampliação das políticas inclusivas não tem sido suficiente para promover mudanças consistentes no cotidiano escolar, permanecendo limites na organização das práticas pedagógicas que comprometem a participação efetiva dos estudantes com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem.

Tal constatação desloca o foco da formação entendida apenas como credencial acadêmica para a necessidade de articulação entre formação, trabalho coletivo e reorganização das práticas pedagógicas. Nessa direção, Rodrigues (2017) destaca que a efetivação da educação inclusiva exige o desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho colaborativo, o que pressupõe continuidade das ações, interação entre os profissionais e construção compartilhada de estratégias pedagógicas.

Nesse contexto, as condições de trabalho assumem papel central na análise. A predominância de vínculos temporários entre os profissionais da Educação Especial introduz um elemento de instabilidade que interfere diretamente na continuidade das ações pedagógicas, no acompanhamento dos estudantes e na consolidação de projetos coletivos. A rotatividade docente tende a fragmentar o

trabalho educativo, dificultando a construção de referenciais comuns entre os profissionais e a manutenção de práticas pedagógicas consistentes ao longo do tempo.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das reflexões de Freire (1996), ao destacar que o processo educativo envolve a construção de relações estabelecidas progressivamente por meio do diálogo, da confiança e do reconhecimento mútuo. Quando há descontinuidade na atuação docente, essas relações tendem a ser interrompidas, impactando não apenas a dimensão afetiva do ensino, mas também a possibilidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que demandam acompanhamento sistemático, como os estudantes PAEE.

Além disso, a instabilidade do quadro funcional repercute diretamente na organização do trabalho coletivo, dificultando a criação de espaços permanentes de planejamento e a articulação entre os profissionais. Dessa forma, condições de trabalho marcadas pela descontinuidade tendem a fragilizar a consolidação de práticas colaborativas e limitar a institucionalização de ações pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista normativo, essa realidade tensiona princípios estabelecidos pela CF, que prevê a valorização dos profissionais da educação e o ingresso por concurso público como forma de assegurar a qualidade do ensino. De modo complementar, a LDB atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela formação continuada e pela valorização docente, reconhecendo esses elementos como fundamentais para a melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, a análise do perfil dos profissionais do AEE demonstra uma tensão entre a titulação acadêmica dos profissionais e as condições concretas de trabalho oferecidas pela instituição. Embora a escola disponha de profissionais com formação significativa na área da Educação Especial, a instabilidade dos vínculos e seus desdobramentos na organização do trabalho pedagógico limitam a continuidade das ações educativas e a consolidação de práticas colaborativas. Tal condição constitui obstáculo relevante à materialização da educação inclusiva, na medida em que compromete tanto a articulação entre os profissionais quanto a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas aos estudantes PAEE.

3 PLANEJAMENTO COLABORATIVO E INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender como se configura o planejamento colaborativo no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE na E. E. Jean Itard. Trata-se de um capítulo de natureza eminentemente analítica, no qual os dados empíricos são interpretados à luz do referencial teórico construído ao longo da pesquisa, com o propósito de identificar potencialidades, desafios e possibilidades de fortalecimento das práticas colaborativas desenvolvidas no contexto investigado.

A análise parte do entendimento de que a efetivação da inclusão escolar resulta da articulação entre culturas, políticas e práticas institucionais, as quais influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico e as relações estabelecidas entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva, busca-se compreender de que modo esses elementos se materializam no cotidiano da escola, especialmente no que se refere à articulação entre o AEE e o ensino comum.

Para assegurar uma interpretação sistemática dos dados, o capítulo inicia-se com a apresentação do referencial analítico que orienta a investigação, fundamentado no Index para a Inclusão. Em seguida, são discutidos os fundamentos da cultura inclusiva e do planejamento colaborativo que sustentam a análise. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a produção e a análise dos dados, explicitando os procedimentos de coleta e as estratégias de triangulação empregadas na pesquisa. Por fim, desenvolve-se a análise dos dados empíricos, organizada em eixos temáticos construídos a partir dos objetivos da pesquisa e do diálogo entre os documentos institucionais, as entrevistas semiestruturadas, os grupos focais e o referencial teórico adotado.

3.1 O INDEX PARA A INCLUSÃO COMO REFERENCIAL ANALÍTICO DA PESQUISA

A interpretação dos dados desta pesquisa fundamenta-se no Index para a Inclusão, elaborado por Booth e Ainscow (2011), adotado como referencial analítico para compreender como culturas, políticas e práticas inclusivas se articulam no

contexto da escola investigada. Ao conceber essas dimensões como interdependentes, o Index possibilita analisar de que modo os valores compartilhados pela comunidade escolar se expressam nas diretrizes institucionais e nas ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

A análise foi realizada por meio da triangulação entre documentos institucionais (PPP, atas pedagógicas e PDI), entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Esse procedimento permitiu confrontar os registros institucionais com as percepções dos participantes e com as práticas relatadas, identificando aproximações e distanciamentos entre as orientações institucionais e sua efetivação no contexto escolar.

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas são compreendidas como o conjunto de diretrizes, normas e estratégias organizacionais que sustentam a inclusão na escola, enquanto as práticas inclusivas correspondem às ações pedagógicas e organizacionais desenvolvidas pelos diferentes profissionais no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Conforme Booth e Ainscow (2011), essas dimensões somente se consolidam quando orientadas por valores inclusivos compartilhados, capazes de promover participação, pertencimento, respeito à diversidade e aprendizagem de todos os estudantes.

A análise também dialoga com Mittler (2003), para quem a construção de escolas inclusivas exige que as políticas institucionais sejam acompanhadas de práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e comprometidas com a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Assim, mais do que verificar a existência de documentos ou normativas, esta pesquisa busca compreender como tais orientações são apropriadas pelos sujeitos e incorporadas ao cotidiano escolar.

Desse modo, o Index para a Inclusão constitui a principal lente analítica utilizada neste estudo, orientando a interpretação dos dados apresentados nas seções seguintes.

3.2 CULTURA INCLUSIVA E PLANEJAMENTO COLABORATIVO: A ARTICULAÇÃO ENTRE O AEE E O ENSINO COMUM

Nesta seção, analisa-se a cultura inclusiva no contexto da E. E. Jean Itard, buscando compreender como a gestão escolar e os diferentes segmentos da equipe

pedagógica compartilham valores, concepções e práticas que favorecem — ou limitam — a inclusão dos estudantes PAEE. Segundo Booth e Ainscow (2011), a construção de culturas inclusivas constitui uma das dimensões centrais do desenvolvimento da escola inclusiva, pois envolve o fortalecimento de valores compartilhados, relações de colaboração e uma ética de respeito à diversidade, elementos fundamentais para promover o pertencimento e a participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar demanda uma transformação da cultura organizacional da escola, superando práticas excludentes e favorecendo relações colaborativas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

No âmbito desta pesquisa, a colaboração é compreendida como a articulação entre os diferentes profissionais responsáveis pela escolarização dos estudantes PAEE, envolvendo processos de planejamento, acompanhamento e tomada de decisões compartilhadas. As contribuições de Capellini (2008) subsidiam essa discussão ao evidenciarem a importância da construção coletiva de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, sem pressupor, necessariamente, a adoção do modelo de ensino colaborativo. A partir desse referencial, analisam-se as percepções dos participantes acerca da cultura inclusiva construída na escola e dos processos de articulação entre o AEE e o ensino comum, buscando identificar potencialidades e desafios para a consolidação do planejamento colaborativo e da corresponsabilização no contexto investigado.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados desta pesquisa, cujo delineamento é de natureza qualitativa. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares das Ciências Sociais, buscando compreender o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Em consonância com Triviños (1987), essa abordagem mostrou-se adequada aos objetivos desta investigação, por possibilitar uma compreensão aprofundada das práticas de planejamento colaborativo e dos sentidos construídos pelos participantes no contexto escolar.

A metodologia foi planejada de modo a favorecer uma compreensão ampla e contextualizada sobre o planejamento pedagógico colaborativo e as práticas inclusivas, considerando as particularidades da rotina docente e as demandas institucionais do período de realização da pesquisa.

O estudo de caso foi escolhido por ser adequado à análise de fenômenos complexos, especialmente no contexto educacional, onde permite a observação direta de práticas e desafios, favorecendo uma análise contextualizada. De acordo com Godoy (1995), essa estratégia metodológica possibilita uma compreensão aprofundada e detalhada de fenômenos específicos. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) destacam que o estudo de caso é particularmente útil para investigar o planejamento colaborativo na inclusão educacional, foco central deste trabalho.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e grupos focais. A utilização de múltiplos instrumentos teve como objetivo captar diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo, favorecendo a triangulação dos dados. Conforme destaca Yin (2001), o uso de múltiplas fontes de evidência constitui um princípio fundamental do estudo de caso, contribuindo para o fortalecimento da validade e da confiabilidade dos resultados. No campo da pesquisa qualitativa em educação, Lüdke e André (1986) também enfatizam a relevância da diversificação de procedimentos e fontes para a apreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

Para isso, uma análise documental foi conduzida com base na definição apresentada por Lakatos e Marconi (2003), que compreendem uma pesquisa documental como o exame de materiais que ainda não receberam tratamento analítico específico ou que podem ser reinterpretados à luz de novas abordagens.

Nessa perspectiva, foram analisados, como fontes primárias, o PPP da escola, os livros de atas das reuniões coletivas e os PDIs dos estudantes PAEE. Esses materiais foram selecionados por constituírem registros institucionais que expressam diferentes dimensões da organização do trabalho pedagógico. O PPP foi examinado como documento orientador das políticas institucionais; as atas, como registros das práticas coletivas e dos espaços de planejamento; e os PDIs, como evidências do planejamento pedagógico individualizado dos estudantes PAEE. A análise desse conjunto documental buscou identificar as normativas e diretrizes que

orientam as práticas de gestão e planejamento pedagógico, possibilitando compreender como essas diretrizes se materializam no contexto institucional.

Complementarmente, utilizaram-se como instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada com a EEB, um grupo focal com os professores de apoio, a professora da SRM e a TIL, e outro grupo focal com os professores regentes de aulas.

A entrevista semiestruturada e os grupos focais foram conduzidos com base em roteiros previamente elaborados, compostos por questões norteadoras alinhadas aos objetivos da pesquisa. Esses roteiros tiveram caráter orientador, permitindo flexibilidade para o aprofundamento de temas emergentes ao longo das interações, característica inerente à entrevista semiestruturada e ao grupo focal. Os instrumentos utilizados encontram-se apresentados nos Apêndices G, H e I.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade e riqueza de informações. Segundo Triviños (1987), esse instrumento permite explorar as percepções e experiências do participante de forma ampla e espontânea. Articulada a essa estratégia de produção de dados, a utilização do grupo focal configura-se como um procedimento especialmente relevante para apreender dimensões coletivas das representações e experiências dos sujeitos. A entrevista possibilitou aprofundar a compreensão sobre a organização institucional do planejamento, enquanto os grupos focais permitiram captar as percepções, experiências e interações dos docentes, evidenciando como o planejamento colaborativo é vivenciado no cotidiano escolar.

Nessa direção, Gatti (2005) define o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa que reúne pessoas com características em comum para discutir um tema focalizado, produzindo, por meio da dinâmica de interação grupal, material discursivo significativo para a compreensão de significados, crenças, valores e explicações sobre o problema investigado. A autora destaca que a ênfase deve recair sobre a interação entre os participantes, buscando compreender não apenas o que pensam e expressam, mas também como pensam e por que pensam o que pensam.

Nesse sentido, a técnica permite captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações que outras abordagens metodológicas dificilmente conseguiriam alcançar, favorecendo a compreensão de ideias compartilhadas e dos

modos pelos quais os indivíduos são influenciados uns pelos outros. Fiorini e Manzini (2014) corroboram essa perspectiva ao ressaltar o potencial do grupo focal para promover uma interação dinâmica entre os participantes, ampliando as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Inicialmente, os encontros seriam realizados presencialmente, nas dependências da escola. No entanto, ao dialogar com a equipe pedagógica, verificou-se a dificuldade em conciliar horários que permitissem a participação de todos os docentes convidados. Tal situação foi agravada pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida no último bimestre letivo, período de grande demanda para professores e especialistas, que precisam concluir atividades avaliativas, relatórios e reuniões pedagógicas.

Outro fator que impactou a realização presencial foi o desenvolvimento, pela SEE/MG, do Programa Minas com Todos – Acolher para Avançar. Em virtude dessas atividades institucionais, a escola precisou reservar tempos e espaços para a execução das ações, o que reduziu ainda mais a disponibilidade dos professores. Além disso, a maioria dos participantes atua em dois ou três turnos e em mais de uma escola, conciliando o trabalho docente com compromissos familiares, como o cuidado com filhos pequenos ou familiares dependentes. Diante desse cenário, a realização dos encontros de forma *online* foi considerada a alternativa mais viável e inclusiva.

Os critérios de seleção dos participantes foram definidos de modo a garantir a relevância das contribuições ao estudo e a participação de profissionais que acompanhassem a dinâmica institucional da escola há tempo suficiente para analisar as práticas investigadas. Como critérios de inclusão, foram considerados: possuir, no mínimo, um ano de atuação na instituição e atuar com estudantes com deficiência em suas turmas. A definição desse recorte temporal relaciona-se ao fato de que, durante o processo de levantamento de dados, documentos e evidências realizado pela pesquisadora, a equipe gestora passou a implementar algumas modificações na dinâmica institucional da escola, especialmente no que se refere à sistematização dos registros pedagógicos, à formalização das reuniões por meio de atas e ao compartilhamento dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) em drive institucional, com o objetivo de favorecer sua construção colaborativa entre os docentes. Dessa forma, buscou-se selecionar profissionais que tivessem

acompanhado tanto a organização anterior quanto as mudanças implementadas ao longo do período investigado.

Foram excluídos os profissionais afastados por licença e aqueles que atuavam na instituição apenas no ano de 2025. A única exceção foi a professora da SRM, que, embora estivesse na escola há menos de um ano, desempenhava função central no AEE, tornando sua participação indispensável para as discussões propostas na pesquisa.

O convite aos participantes foi realizado inicialmente de forma verbal, durante os intervalos, salas de aula e espaços coletivos da escola, com o objetivo de esclarecer o propósito da pesquisa e aproximar o diálogo. Em seguida, os convites foram reforçados por meio de mensagens instantâneas, canal pelo qual também foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura e o aceite, os termos foram impressos em duas vias e assinados, assegurando os princípios éticos da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) enfatizam a importância do compromisso ético na pesquisa, garantindo que os participantes sejam informados sobre os objetivos do estudo e tenham sua identidade preservada.

As coletas de dados ocorreram de forma *online*, com todos os encontros gravados em áudio e vídeo, conforme autorizado no TCLE. Antes do início de cada sessão, a pesquisadora reforçou verbalmente que as gravações seriam utilizadas exclusivamente para fins científicos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações.

A entrevista com a EEB foi o primeiro instrumento aplicado, ocorrendo em um domingo à noite, respeitando sua disponibilidade de tempo. Em seguida, ainda na mesma semana, realizou-se o primeiro grupo focal, com a participação dos professores de apoio, da professora da SRM e da TIL. Das seis profissionais convidadas, cinco participaram, e uma se ausentou por motivo de compromisso imprevisto. Para favorecer o início das discussões, foram inicialmente apresentadas imagens temáticas relacionadas à inclusão escolar, utilizadas como disparadores reflexivos para estimular as primeiras percepções e experiências das participantes. A partir dessas manifestações iniciais, as discussões foram aprofundadas por meio das questões norteadoras previstas no roteiro do grupo focal, possibilitando explorar os aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa e promovendo uma interação dinâmica entre as participantes.

O segundo grupo focal, composto por professores regentes de diferentes áreas do conhecimento que possuem estudantes com deficiência em suas turmas, demorou um pouco mais para ser realizado. Isso ocorreu porque alguns docentes que inicialmente haviam confirmado presença, precisaram cancelar por motivos de compromisso, o que dificultou a definição de uma data comum para todos. O encontro foi realizado em uma terça-feira, uma semana após o primeiro agendamento. O objetivo desse grupo focal foi aprofundar a análise das percepções pedagógicas dos professores, das dificuldades enfrentadas e das possibilidades de aprimoramento do trabalho colaborativo entre docentes e profissionais do AEE.

Por fim, a triangulação metodológica — combinando análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada e grupos focais — foi adotada com o propósito de confrontar diferentes fontes de evidência e ampliar a consistência analítica dos resultados. Conforme Lüdke e André (1986), a utilização de múltiplas fontes de informação favorece uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, enquanto Sá e Henrique (2019) destacam que a triangulação contribui para fortalecer a validade e a confiabilidade das interpretações produzidas. A triangulação dos achados documentais com os dados das entrevistas e grupo focal tem por objetivo favorecer uma abordagem sistemática. Lüdke e André (1986) apontam que essa técnica permite confrontar diferentes fontes de informação, aumentando a confiabilidade dos achados. A integração dessas abordagens possibilita uma análise crítica e abrangente, permitindo identificar padrões, tendências e contradições nos dados e contribuindo para uma compreensão mais profunda e fundamentada do fenômeno investigado.

Para o tratamento dos dados, foi empregada a análise de conteúdo de Bardin (1977), composta por três fases ou etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Essa técnica permite identificar categorias emergentes e compreender os significados atribuídos pelos participantes às práticas colaborativas.

Concluída a descrição do percurso metodológico e dos procedimentos adotados para a coleta de dados, na próxima subseção apresenta-se a análise e interpretação do material coletado e produzido ao longo da pesquisa. Esta etapa tem como objetivo compreender como o planejamento colaborativo se configura no

contexto investigado, a partir da articulação entre diferentes fontes de dados, possibilitando uma leitura mais abrangente e aprofundada do fenômeno estudado.

3.3.1 Análise documental do planejamento colaborativo: PPP, PDI e atas de reuniões pedagógicas

A análise dos dados fundamenta-se na articulação de diferentes fontes empíricas, compreendendo documentos institucionais e materiais produzidos a partir dos instrumentos de pesquisa. Nessa perspectiva, são examinados o PPP e os registros das reuniões de Módulo II, por se constituírem como documentos centrais na organização do trabalho pedagógico e na materialização das diretrizes da educação inclusiva no contexto escolar.

De forma complementar, analisam-se as transcrições das falas da EEB, dos professores que atuam no AEE/SRM, professores de apoio do ensino comum, produzidas por meio de entrevista semiestruturada e grupos focais. Esses instrumentos possibilitam apreender percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos participantes ao planejamento colaborativo e à inclusão escolar, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

O processo analítico organiza-se em eixos temáticos, orientados pela identificação de aproximações, distanciamentos e contradições entre o plano normativo, os documentos institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano da escola.

3.3.1.1 O PPP e a institucionalização das práticas inclusivas

A partir da organização metodológica desta pesquisa, a análise volta-se, inicialmente, ao PPP, por se tratar do documento que expressa, em nível institucional, as concepções, diretrizes e intencionalidades que orientam o trabalho pedagógico da escola. A centralidade atribuída a esse documento justifica-se por seu papel estruturante na definição das políticas internas, na organização das práticas educativas e na explicitação dos compromissos assumidos pela instituição diante das demandas de escolarização de todos os estudantes, especialmente daqueles que integram o PAEE. Nesse sentido, o PPP constitui uma referência privilegiada

para compreender os modos pelos quais a inclusão escolar é concebida, formalizada e institucionalmente projetada.

O PPP ultrapassa, portanto, a condição de documento formal ou administrativo, assumindo uma dimensão político-pedagógica ao articular finalidades educativas, valores institucionais, formas de organização do trabalho escolar e compromissos coletivos. Conforme afirma Gandin (2001, p. 86), “não pode haver ação humana sem planejamento”, o que indica que planejar não se restringe à definição de procedimentos técnicos, mas constitui condição inerente à ação intencional. Nessa perspectiva, o planejamento implica explicitar não apenas os meios, mas também os fins da ação educativa, exigindo dos sujeitos escolares uma postura crítica e reflexiva diante das práticas que realizam e dos projetos de formação humana que sustentam.

Tal compreensão aproxima-se da concepção de Libâneo (2006), para quem o PPP se constitui como instrumento de mediação entre os objetivos educacionais e as práticas pedagógicas, ordenando, de forma intencional, as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola. Nessa mesma direção, Lück (2009) destaca que a efetividade do planejamento depende de sua inserção nas dinâmicas institucionais, o que pressupõe participação, corresponsabilização e alinhamento entre os diferentes atores escolares. Assim, o PPP não apenas registra intenções, mas deve orientar processos, definir responsabilidades, estabelecer formas de acompanhamento e favorecer a coerência entre os princípios assumidos e as ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

No campo da educação inclusiva, essa função torna-se ainda mais relevante, pois a institucionalização das práticas inclusivas depende da existência de diretrizes claras, coletivamente construídas e efetivamente incorporadas à organização pedagógica da escola. O planejamento colaborativo, nessa direção, pressupõe a superação de práticas individualizadas e fragmentadas, exigindo a construção compartilhada de objetivos, responsabilidades e estratégias educacionais. Essa compreensão dialoga com Paro (2012), ao defender que a gestão democrática requer participação efetiva dos sujeitos escolares nos processos de organização do trabalho pedagógico e nas decisões institucionais. Sob essa lógica, o planejamento colaborativo ultrapassa a simples divisão de tarefas entre profissionais e se

configura como prática coletiva, orientada pela corresponsabilização e pelo compromisso comum com a aprendizagem dos estudantes.

Gandin (2001) contribui para esse debate ao enfatizar que, no âmbito escolar, não basta que os professores definam apenas os meios e estratégias para transmitir conteúdos previamente estabelecidos. Para o autor,

Nas escolas, por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um carácter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social (Gandin, 2001, p. 87).

A contribuição do autor amplia o entendimento de planejamento escolar, ao situá-lo como processo que envolve a definição dos fins da educação e não apenas dos meios de sua execução. Desse modo, o planejamento colaborativo assume uma dimensão crítica e reflexiva, convocando os profissionais da educação a analisarem suas práticas, avaliarem seus impactos e proporem alternativas capazes de contribuir para a transformação da realidade social, e não apenas para a reprodução de práticas já instituídas. De forma convergente, Sant’Anna e Menegolla (2014) destacam o carácter democrático do planejamento, compreendendo-o como processo coletivo, participativo e contínuo, no qual os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem atuam de maneira articulada. Nessa perspectiva, o planejamento afasta-se de uma lógica centralizadora e passa a constituir-se como espaço de diálogo, negociação e construção compartilhada das decisões pedagógicas.

À luz das normativas vigentes, o PPP deve contemplar os elementos necessários à organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva, entre eles a institucionalização do AEE, a existência e o funcionamento da SRM, a matrícula dos estudantes no atendimento especializado, a disponibilização de recursos e equipamentos, a designação de professores para o serviço, a articulação entre docentes do AEE e do ensino comum e a constituição de redes de apoio internas e externas à escola. Esses aspectos, previstos na Resolução CEE nº

486/2022 e em consonância com as diretrizes da PNEEPEI, são fundamentais para que o PPP cumpra sua função de orientar as práticas inclusivas e sustentar o planejamento colaborativo no cotidiano institucional.

Nessa mesma direção, a LBI reafirma a centralidade do PPP como instrumento de institucionalização das práticas inclusivas ao estabelecer que ele deve conter:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 12).

A LBI reforça, portanto, que o AEE, as adaptações razoáveis e os demais serviços necessários à escolarização dos estudantes com deficiência não podem depender exclusivamente de iniciativas individuais dos profissionais, mas devem estar formalmente previstos no PPP, de modo a garantir continuidade, equidade e coerência nas ações educativas. Além disso, a legislação estadual reconhece o caráter dinâmico e contextual desse documento, ao estabelecer prazos e condições para sua atualização. O artigo 125 da Resolução CEE nº 486/2022 determina que:

Art. 125 - O PPP deve ser revisto e atualizado, coletivamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos. Parágrafo único - O PPP pode ser atualizado a qualquer tempo e, necessariamente, quando houver alteração da legislação educacional e das diretrizes que orientam a Educação Básica ou, ainda, diante das transformações da própria comunidade em que a instituição educacional está inserida e deve ser enviado, novamente, à Superintendência (Minas Gerais, 2022, p. 30).

Considerando esse marco normativo, a última versão do PPP da E. E. Jean Itard, publicada em 2019, encontra-se desatualizada em relação às diretrizes e políticas educacionais implementadas nos anos posteriores. A defasagem temporal compromete sua efetividade como instrumento orientador das ações escolares, especialmente no que se refere às políticas de educação inclusiva. O próprio documento reconhece que “O PPP deve conter a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para

todos os estudantes” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 34). Assim, ao não ser revisto periodicamente, o PPP deixa de cumprir plenamente a função que ele mesmo atribui a si: expressar a realidade institucional e orientar as práticas educativas à luz das demandas atuais da comunidade escolar.

No que se refere à inclusão, o PPP da E. E. Jean Itard adota uma perspectiva ampla, que abrange tanto a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quanto as dimensões da diversidade étnico-racial, dos direitos humanos, da cidadania e da educação ambiental. Na seção 3.3.2, intitulada “Diversidade e inclusão na aprendizagem”, o documento afirma que “O Projeto Político-Pedagógico deve conter a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 29), desenvolvendo, em seguida, uma argumentação voltada à defesa de um currículo inclusivo e comprometido com a formação integral do cidadão. A análise evidencia, contudo, que essa formulação assume caráter predominantemente descritivo e declaratório, sem explicitar de forma concreta quais ações são desenvolvidas no contexto da escola, como se articulam ao currículo e de que modo se efetivam no cotidiano institucional.

Esse caráter genérico também aparece quando o PPP afirma ser “fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os direitos humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 29), sem detalhar as ações correspondentes, seus objetivos pedagógicos, sua periodicidade ou os mecanismos de acompanhamento. Situação semelhante ocorre na seção destinada à Cidadania e Direitos Humanos, em que o documento apresenta uma formulação conceitual sobre a dignidade humana e a igualdade de direitos, mas, ao indicar como a escola oportuniza práticas pedagógicas voltadas a esses princípios, registra apenas que isso ocorre “a todo momento nas mais variadas atividades” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 32). Tal resposta, embora sinalize adesão discursiva aos princípios da educação em direitos humanos, não explicita práticas, estratégias, projetos ou indicadores que permitam compreender sua efetiva materialização.

No tratamento das questões relacionadas à diversidade cultural e racial, o documento registra a participação em projetos como o “Ubuntu”⁵, voltado à valorização da cultura afro-brasileira, indígena e da estética negra, com destaque para manifestações culturais como capoeira e hip-hop. Essas ações são descritas como iniciativas destinadas a favorecer a construção da identidade dos estudantes, reforçar a representatividade e ampliar possibilidades de aprendizagem. No entanto, o próprio modo como são apresentadas indica que se tratam de práticas pontuais, sem maior sistematização no âmbito do currículo escolar. Desse modo, não é possível afirmar que o PPP incorpore estratégias robustas, continuadas e institucionalizadas de valorização da diversidade cultural e racial, pois faltam informações sobre objetivos, articulação curricular, continuidade das ações e formas de avaliação de seus efeitos na formação dos estudantes.

No campo específico da Educação Especial, o PPP reconhece os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos de direitos e desejos, indicando que a instituição “não só atende, como tem estrutura básica, profissionais especializados e empenho em tratar esses estudantes da forma mais adequada” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 30). Tal afirmação sugere um posicionamento favorável à inclusão e ao atendimento desses estudantes. Contudo, a análise revela que o documento não apresenta descrições concretas sobre a organização dos serviços, as estratégias pedagógicas adotadas, as condições objetivas de funcionamento do AEE ou os critérios utilizados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes PAEE.

Essa tensão torna-se evidente na forma como o documento define o AEE. O PPP o apresenta como

[...] serviço da educação especial que é voltado ao aluno com algum tipo de necessidade especial. Esse serviço identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas (E. E. Jean Itard, 2019, p. 35).

⁵ Expressão de origem africana. Significa “Eu sou porque nós somos!”.

Embora a definição reconheça o AEE como serviço fundamental para a eliminação de barreiras à participação dos estudantes, sua formulação permanece genérica. O documento não explicita critérios de atendimento, objetivos pedagógicos, procedimentos de acompanhamento, formas de registro ou estratégias sistemáticas de articulação com o ensino comum. Também informa que o AEE “deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular” e que “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 35). Essa orientação dialoga com princípios amplamente defendidos pela PNEEPEI; entretanto, não há detalhamento sobre como esse atendimento se organiza na prática, quais recursos são disponibilizados, como se dá a articulação entre os profissionais e quais parâmetros orientam sua avaliação.

A ausência de detalhamento também se manifesta quando o PPP aborda a articulação com instâncias externas de apoio. Ao tratar da busca de suporte junto ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou às equipes multidisciplinares das escolas especiais do município, o documento registra:

Para melhorar esse tipo de atendimento, a escola tem buscado apoio da equipe do Serviço de Apoio à inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e/ou da equipe multidisciplinar das escolas especiais do município (quando houver) da seguinte forma: Não houve necessidade” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 30).

Essa resposta não explicita os critérios utilizados para avaliar a necessidade de apoio externo, tampouco evidencia processos de diálogo interinstitucional, revelando uma compreensão restrita das redes de apoio que poderiam fortalecer as práticas inclusivas.

De modo semelhante, ao tratar das barreiras à aprendizagem, o documento afirma que “a escola é bem adaptada” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 30), sem especificar quais adaptações foram realizadas, quais barreiras persistem ou quais ações pedagógicas são mobilizadas para enfrentá-las. A simplificação dessas respostas fragiliza o PPP como instrumento de diagnóstico e planejamento, pois impede que o documento funcione como referência objetiva para a identificação das

condições de acessibilidade, das demandas ainda existentes e das estratégias necessárias à garantia do acesso ao currículo.

No que diz respeito ao PDI, o PPP registra que ele é atualizado “anualmente” e que os profissionais “seguem as especificidades do PDI” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 31). Também reconhece a importância do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), afirmando que sua elaboração deve envolver “o professor do apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares” e que se trata de um documento importante para que “a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 36). Essas formulações indicam que o PPP reconhece a relevância dos instrumentos de planejamento individualizado e da participação de diferentes atores em sua elaboração.

Apesar desse reconhecimento, o documento não apresenta diretrizes claras quanto à elaboração, acompanhamento e avaliação do PDI e do PAEE, tampouco explicita os papéis e responsabilidades dos profissionais envolvidos. A ausência dessas orientações fragiliza a consolidação do planejamento colaborativo, pois dificulta a articulação sistemática entre professores regentes, professores do AEE, professores de apoio, equipe pedagógica, profissionais externos e familiares. Essa lacuna torna-se ainda mais significativa quando o próprio PPP indica que apenas uma parcela reduzida dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possui PAEE formalizado (E. E. Jean Itard, 2019, p. 37). O dado revela um descompasso entre o reconhecimento formal do PAEE como estratégia fundamental para a organização do AEE e sua materialização no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva das políticas públicas, essa baixa incidência de PAEE formalizados contraria os princípios estabelecidos na PNEEPEI, que atribui ao AEE e aos planos individualizados a função de complementar e suplementar a escolarização dos estudantes PAEE em articulação com o ensino comum. Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reforça a necessidade de planejamento articulado entre os profissionais da escola como condição para a garantia do direito à educação inclusiva. Nesse contexto, a ausência de sistematização dos instrumentos individualizados sugere que o planejamento pedagógico voltado aos estudantes PAEE ainda não se constitui como prática

institucionalizada e compartilhada, permanecendo, em muitos casos, dependente de iniciativas isoladas ou de registros formais pouco articulados às práticas da sala comum.

A descrição do trabalho desenvolvido na SRM reforça essa mesma tendência. O documento afirma que são realizados “todos os trabalhos adequados à sala” e que esses têm gerado “melhorias visíveis” na aprendizagem dos estudantes (E. E. Jean Itard, 2019, p. 31). Embora a formulação indique uma avaliação positiva do trabalho realizado, não são apresentados dados sobre as atividades propostas, os recursos utilizados, os critérios de avaliação, os indicadores de aprendizagem ou as formas de acompanhamento das intervenções. A ausência dessas informações destaca a superficialidade do registro e reforça a compreensão de que o PPP não traduz, de forma sistemática, as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no âmbito da Educação Especial.

No que se refere à articulação entre professores regentes e professores do AEE, o PPP afirma que ela ocorre “sempre que há a demanda e através de reuniões” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 32). Em outro trecho, registra que, “para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (Sala de Recursos e/ou ensino) trabalhem sinergicamente” e que esses profissionais têm se articulado “sempre que há a demanda e ocorre através de reuniões” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 37). Tais excertos revelam o reconhecimento da importância da atuação conjunta, mas não definem periodicidade, objetivos, pautas, registros, responsáveis ou formas de acompanhamento desses encontros.

A ausência de orientações mais objetivas sobre a articulação entre professores regentes, professores do AEE, professores de apoio e demais profissionais evidencia limites do documento como instrumento orientador das práticas inclusivas. O planejamento colaborativo aparece, portanto, reconhecido em nível discursivo, mas não se encontra sistematizado no âmbito institucional. Essa imprecisão restringe seu potencial como prática estruturante da inclusão escolar, pois práticas coletivas dependem, conforme argumenta Lück (2009), da construção de processos organizacionais sistemáticos, articulados e continuamente acompanhados pela gestão escolar.

A fragilidade da institucionalização também aparece na forma como o PPP trata a formação docente. O documento reconhece que “a formação adequada do profissional afeta a aprendizagem de maneira positiva” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 49) e, ao tratar do “Fortalecimento do Trabalho Coletivo”, aponta a necessidade de “atividades extraclasse, de caráter coletivo, [...] programadas pela Direção Escolar [...] para o desenvolvimento de temas pedagógicos” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 46), enfatizando que a docência “requer formação contínua, devido à complexidade do papel do educador” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 46). Essas formulações indicam que o próprio documento reconhece a formação continuada como dimensão necessária ao desenvolvimento profissional e à qualidade do trabalho pedagógico.

Entretanto, a sistematização dos dados no PPP evidencia um campo de tensão. Em relação à percepção dos docentes sobre sua formação, o documento registra que “70%, aproximadamente, já se consideram formados e preparados o suficiente e não busca aperfeiçoamento; 20%, aproximadamente, já se consideram formados e preparados o suficiente e busca aperfeiçoamento; 5%, aproximadamente, não se consideram formados e preparados o suficiente e buscam aperfeiçoamento; 5%, aproximadamente, não se considera formados e preparados o suficiente e não busca aperfeiçoamento” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 49). O fato de aproximadamente 70% dos professores se considerarem suficientemente formados e não buscarem aperfeiçoamento revela um cenário preocupante, sobretudo quando confrontado com as exigências da educação inclusiva e com a complexidade das práticas pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade.

Embora o PPP registre esforços individuais de formação, como “especialização em curso: 3%”, “especialização concluída: 3%”, “mestrado concluído: 18%” e “doutorado concluído: 9%” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 44), tais iniciativas parecem concentrar-se em trajetórias pessoais, e não em uma política formativa sistemática mobilizada pela instituição. O documento informa ainda que “a escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma: flexibilizando sua carga horária de reuniões” (E. E. Jean Itard, 2019, p. 45). Essa ação é relevante, mas revela que o apoio institucional se organiza mais como incentivo à iniciativa individual do que como projeto coletivo de formação continuada articulado às demandas concretas da escola.

Tal cenário distancia-se da concepção de formação docente defendida por Freire (1996), Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), que compreendem a formação como processo contínuo, crítico e construído coletivamente a partir da reflexão sobre a prática e das demandas reais do contexto escolar. Para Imbernón (2011), a formação permanente constitui condição indispensável para enfrentar a complexidade dos contextos educativos contemporâneos, especialmente aqueles marcados pela diversidade, pois a docência extrapola o ensino de conteúdos e envolve dimensões relacionadas à motivação, ao enfrentamento da exclusão social, à participação e às relações com a comunidade. Freire (1996), por sua vez, compreende a docência como processo em permanente construção, no qual o professor se constitui educador por meio da prática articulada à reflexão crítica sobre essa prática. Nessa direção, a formação continuada não se reduz à obtenção de títulos ou à participação eventual em cursos, mas integra o próprio exercício profissional e a construção coletiva dos saberes pedagógicos.

De forma convergente, Nóvoa (2009) defende que a formação continuada precisa estar articulada ao desempenho profissional docente e vinculada aos contextos reais de trabalho, tomando a escola como espaço privilegiado de formação. À luz dessas discussões, os dados do PPP sugerem que a formação continuada ainda não se configura como eixo estruturante do projeto pedagógico da escola, nem como pauta permanente dos espaços coletivos de planejamento. Essa fragilidade limita a construção de práticas pedagógicas compartilhadas, dificultando a consolidação do planejamento colaborativo e das ações voltadas à inclusão escolar. O cenário dialoga com as análises de Silva e Carvalho (2017), que identificam limitações recorrentes na implementação da educação inclusiva relacionadas à formação docente, ao desconhecimento de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade e à ausência de políticas sistemáticas de formação continuada.

No que tange à participação da família e da comunidade, o PPP reconhece sua importância e declara esforços de aproximação. Contudo, os próprios dados indicam uma frágil articulação, uma vez que cerca de 70% dos responsáveis não participam das atividades escolares nem acompanham os estudos dos filhos. Embora a comunidade seja avaliada como “muito ativa”, essa caracterização não se traduz em ações concretas descritas no documento. Soma-se a isso a lacuna

referente às redes locais de apoio, instituições sociais e ações intersetoriais, registradas como “não se aplica”. Em um contexto de vulnerabilidade social como o descrito pela escola, a ausência de articulação interinstitucional enfraquece o potencial transformador da educação e tende a sobrecarregar a instituição escolar, que passa a assumir isoladamente responsabilidades que deveriam ser partilhadas com a rede de proteção social.

A análise do PPP evidencia, assim, uma narrativa institucional que, em diversos momentos, se apresenta descritiva e otimista, mas pouco problematizadora em relação aos fatores estruturais que afetam a aprendizagem, como as condições de trabalho docente, as desigualdades socioeconômicas, a escassez de recursos públicos, a evasão escolar e a fragilidade das redes de apoio. As menções à evasão, por exemplo, aparecem de forma genérica, sem detalhamento dos fatores de risco, dos grupos mais afetados ou das estratégias diferenciadas de enfrentamento. Diante desse contexto, a E. E. Jean Itard, localizada na periferia de Juiz de Fora, reflete um cenário marcado por avanços discursivos e desafios concretos na efetivação da inclusão escolar.

Essa tensão entre reconhecimento formal e fragilidade de operacionalização aproxima-se das discussões de Barbosa, Fialho e Machado (2018), ao evidenciarem que a transição de modelos segregacionistas para perspectivas inclusivas não elimina automaticamente práticas historicamente cristalizadas nas instituições escolares. Os registros genéricos, pouco sistematizados e centrados em afirmações amplas sugerem que o avanço normativo da inclusão ainda convive com formas organizacionais que não promovem, de maneira efetiva, a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais. Nessa perspectiva, a permanência de ações pontuais, pouco acompanhadas e dependentes de iniciativas individuais tende a manter a inclusão mais próxima de uma adaptação do estudante ao sistema escolar do que de uma transformação efetiva das práticas institucionais.

A ausência de registros consistentes sobre redes de apoio, articulação intersetorial e corresponsabilização entre diferentes atores também contrasta com a perspectiva defendida por Pletsch (2020), que compreende a educação inclusiva como processo atravessado por múltiplos atores e dimensões sociais, demandando a articulação entre políticas, práticas pedagógicas e contextos institucionais. Para a autora, a inclusão não pode ser analisada de forma homogênea, mas deve

considerar “as diferentes realidades e os interesses dos atores sociais envolvidos” (Pletsch, 2020, p. 67). Essa compreensão evidencia que a construção de uma escola inclusiva pressupõe trabalho coletivo, corresponsabilidade e articulação entre profissionais, serviços, famílias e políticas públicas.

Garcia (2017) também contribui para a interpretação desse cenário ao ressaltar que as políticas de Educação Especial precisam ser analisadas em articulação com as políticas educacionais mais amplas, considerando as disputas presentes na organização da escola pública e nas condições concretas de escolarização dos estudantes PAEE. Desse modo, o PPP não pode ser compreendido apenas como documento formal de registro institucional, mas como instrumento político e pedagógico capaz de orientar as ações da escola diante das demandas da educação inclusiva. A institucionalização de práticas colaborativas no PPP representa, portanto, uma estratégia fundamental para que a inclusão deixe de ocupar um lugar meramente discursivo e passe a integrar, de forma efetiva, a dinâmica pedagógica da instituição.

Nesse mesmo horizonte, Booth e Ainscow (2011) apontam que culturas escolares inclusivas dependem da construção de valores compartilhados, práticas colaborativas e políticas institucionais coerentes com a participação de todos. À luz dessa perspectiva, a análise do PPP da E. E. Jean Itard revela uma distância entre o discurso institucional favorável à inclusão e a materialização de processos coletivos capazes de sustentar o planejamento pedagógico inclusivo. O documento reconhece a importância do AEE, do PDI, do PAEE, da formação docente, da participação das famílias e da articulação entre profissionais; todavia, não define, de maneira suficiente, os mecanismos que permitiriam transformar tais princípios em práticas sistemáticas, acompanhadas e avaliadas.

Diante do exposto, a análise documental evidencia que o PPP incorpora os princípios da educação inclusiva no plano discursivo e normativo, mas apresenta fragilidades importantes quanto à sistematização das ações, à definição de responsabilidades, à atualização do documento, ao monitoramento das práticas e à institucionalização do planejamento colaborativo. Embora reconheça a centralidade do AEE, da SRM, do PDI, do PAEE e da atuação articulada entre os profissionais, o documento não estabelece mecanismos suficientemente claros para orientar sua operacionalização no cotidiano escolar. Essa lacuna compromete o potencial do PPP

como instrumento orientador das práticas inclusivas e revela um descompasso entre o que é formalmente declarado e o que se organiza de modo efetivo na dinâmica institucional.

Em síntese, a análise do PPP evidencia que a escola vivencia um movimento inicial de reorganização institucional, marcado por esforços de sistematização administrativa e por desafios significativos relacionados à construção de uma cultura inclusiva, democrática e colaborativa. Nesse cenário, consolidar práticas de planejamento colaborativo fundamentadas na dialogicidade, na corresponsabilização e na análise crítica das condições concretas de escolarização constitui um dos principais desafios para a efetivação do direito à educação com qualidade social para todos. Entretanto, a análise do PPP, por si só, não permite compreender como essas diretrizes são apropriadas e mobilizadas no cotidiano escolar. Torna-se necessário, portanto, avançar para o exame das atas das reuniões pedagógicas, uma vez que esses registros possibilitam identificar como as questões relacionadas à inclusão são discutidas, quais demandas emergem dos espaços coletivos de planejamento e em que medida os encaminhamentos realizados dialogam com os compromissos expressos no PPP.

3.3.1.2 As atas e a materialização (ou ausência) do planejamento colaborativo

Posteriormente, o foco da análise documental voltou-se às atas de reuniões pedagógicas, com o objetivo de identificar de que modo o planejamento colaborativo se materializa — ou não — nas rotinas institucionais e nas ações dirigidas aos estudantes PAEE. A articulação entre esses registros e o PPP permitiu evidenciar aproximações, lacunas e tensões entre o que está formalmente previsto no documento institucional e aquilo que efetivamente se concretiza nas práticas escolares.

É importante destacar que, no âmbito desta investigação, tornou-se necessário estabelecer um recorte temporal para a análise das atas de reunião, em virtude das dificuldades encontradas na localização de registros institucionais referentes às reuniões coletivas. Diante desse cenário, delimitou-se como período de análise os anos de 2023 a 2025. Essa delimitação justifica-se pelo fato de que, nos anos anteriores, não foram identificados registros sistematizados de reuniões

pedagógicas. Segundo relato da equipe gestora atual, embora tais reuniões ocorressem quinzenalmente, não havia a formalização documental necessária, o que inviabilizaria uma análise mais aprofundada e consistente. Somente a partir da posse da gestão atual, em 2023, as reuniões passaram a ser registradas de forma mais sistematizada, possibilitando a constituição de um corpus documental passível de análise.

Com o objetivo de organizar e sistematizar os principais temas recorrentes nas reuniões pedagógicas coletivas e nos conselhos de classe⁶ realizados no período delimitado, elaborou-se uma Sistematização dos principais assuntos recorrentes nas atas de reuniões pedagógicas (2023–2025), apresentada no Apêndice A. Esse material reúne as datas dos encontros, os assuntos predominantes e as observações analíticas produzidas durante a pesquisa, constituindo o corpus de apoio para a análise desenvolvida nesta subseção.

A leitura transversal das atas permitiu identificar padrões de discussão, recorrências temáticas e ausências significativas que evidenciam as prioridades institucionais da escola e as concepções que orientam a organização do trabalho pedagógico. Mais do que registrar os assuntos tratados nas reuniões, a sistematização tornou possível compreender como determinados temas assumem centralidade, enquanto outros permanecem praticamente ausentes dos espaços coletivos de planejamento.

A sistematização dos dados evidencia não apenas os temas mais recorrentes, mas, sobretudo, um conjunto de ausências e silêncios institucionais particularmente relevantes para os objetivos desta pesquisa. Embora as atas estejam sendo elaboradas de forma regular e apresentem registros relativos ao rendimento escolar, à avaliação, à frequência e à organização administrativa, não se identificam menções à educação especial na perspectiva da educação inclusiva como eixo estruturante do planejamento pedagógico. Esses achados revelam um distanciamento entre os princípios normativos das políticas inclusivas e sua efetiva incorporação ao cotidiano escolar, conforme problematiza Garcia (2013) ao analisar a implementação das políticas de educação especial no Brasil.

⁶ As reuniões pedagógicas e os conselhos de classe são compreendidos como atividades extraclasse de caráter obrigatório definidos pela Resolução SEE/MG nº 4.968/2024 (Minas Gerais).

Além disso, não há, nos registros, problematização das práticas pedagógicas, da acessibilidade curricular ou da organização do ensino a partir das necessidades educacionais desses estudantes. Observa-se que as referências aos estudantes PAEE aparecem de modo pontual e desarticulado, frequentemente associadas à categoria genérica de “alunos com laudo”. Essa forma de nomeação revela a centralidade do diagnóstico clínico como marcador identitário, deslocando o foco das barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais para uma suposta limitação individual do estudante. Tal abordagem reforça uma compreensão medicalizante da deficiência, deslocando o foco das práticas pedagógicas para o diagnóstico. Glat e Estef (2021) criticam esse tipo de procedimento e defendem que o processo de inclusão escolar precisa trazer em sua centralidade o currículo e as mediações pedagógicas.

Também não foram encontrados registros de reuniões destinadas ao estudo de práticas pedagógicas, adaptação curricular, flexibilização metodológica, avaliação inclusiva ou aprofundamento teórico sobre educação inclusiva e planejamento colaborativo. A ausência dessas discussões evidencia que o desenvolvimento profissional docente não ocupa lugar central na agenda pedagógica da instituição, o que dialoga com Garcia (2013), ao destacar que a fragilidade da formação em serviço compromete a efetivação das políticas inclusivas.

Do mesmo modo, chama atenção a inexistência de referências ao AEE ou à SRM enquanto espaço pedagógico articulado ao processo de escolarização. As atas não apresentam ações colaborativas entre professores do ensino comum e profissionais do AEE, tampouco momentos de planejamento conjunto orientados à construção de estratégias compartilhadas. Tal ausência empírica confirma o que Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apontam ao afirmar que, sem práticas colaborativas estruturadas, a inclusão tende a se restringir a ações isoladas e pouco efetivas.

De modo geral, as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe concentram-se majoritariamente em discussões sobre rendimento escolar, frequência, comportamento discente e cumprimento de rotinas administrativas. A recorrência de debates sobre notas, aprovação e reprovação evidencia a centralidade da avaliação como instrumento de controle, aproximando-se de uma concepção classificatória e quantitativa, que reduz a avaliação à mensuração de

resultados e esvazia seu potencial formativo. Tal compreensão contrasta com abordagens que concebem a avaliação como prática mediadora da aprendizagem. Conforme Araújo, Andrade e Mariano (2024), a avaliação deve orientar intervenções didáticas e favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Em diálogo com a teoria histórico-cultural, as autoras ressaltam que, para Vygotsky, a aprendizagem é um processo social mediado pelas interações e pelas condições concretas de ensino, enquanto, na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa pressupõe a articulação entre novos conhecimentos e saberes prévios, exigindo práticas avaliativas voltadas à compreensão dos processos cognitivos, e não apenas à verificação de desempenhos.

Nessa perspectiva, observa-se uma fragilidade da prática dialógica no interior da instituição, pois, ao privilegiar a aferição de desempenhos, invisibilizam-se os processos pedagógicos e as mediações necessárias à aprendizagem, especialmente em contextos de diversidade. Os registros indicam que as reuniões operam mais como espaços de comunicação vertical e repasse de informações do que como fóruns de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Essa mesma lógica também se manifesta na forma como o planejamento pedagógico é concebido. As atas indicam uma compreensão predominantemente administrativa do processo, centrada no cumprimento de prazos, calendários e orientações externas, demonstrando um distanciamento entre o planejamento e a reflexão pedagógica coletiva. Essa configuração aproxima-se do planejamento burocratizado descrito por Lück (2009) e da concepção tecnicista criticada por Vasconcellos (1995).

No campo da educação especial, os registros reforçam a presença periférica do tema. Há menções isoladas a estudantes com laudo e à necessidade de acompanhamento pedagógico, mas não se observa a incorporação sistemática da educação especial como eixo estruturante do planejamento escolar. Não se identificam discussões sobre adaptação curricular, avaliação inclusiva ou planejamento colaborativo entre professores do ensino comum e profissionais do AEE, confirmando a crítica de Garcia (2013) quanto à fragmentação das ações da educação especial.

Do ponto de vista da cultura institucional, as atas revelam consenso quanto ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, mas esse reconhecimento não se

traduz em estratégias pedagógicas coletivas e monitoráveis. Os encaminhamentos registrados tendem a ações imediatistas, evidenciando a fragilidade dos espaços colegiados como instâncias de reflexão crítica. À luz do Index para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2011), a instituição demonstra avanços no reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, porém ainda apresenta fragilidades na construção de uma cultura inclusiva baseada na colaboração, na participação e na valorização da diversidade.

Em conjunto, a análise do PPP e das atas evidencia que o planejamento colaborativo permanece fragilmente institucionalizado na escola investigada. Enquanto o PPP expressa compromissos normativos com a educação inclusiva, as atas revelam que esses princípios ainda repercutem de forma limitada nos espaços coletivos de planejamento e tomada de decisão pedagógica.

É nesse contexto que a análise do PDI assume papel estratégico nesta investigação. Mais do que um documento de acompanhamento individual, o PDI permite verificar se os princípios da educação inclusiva e do planejamento colaborativo se materializam nas estratégias pedagógicas dirigidas aos estudantes PAEE. Assim, desloca-se o foco da análise das diretrizes institucionais e das práticas coletivas para o planejamento individualizado, possibilitando compreender em que medida as fragilidades identificadas anteriormente repercutem na elaboração do principal instrumento pedagógico voltado ao acompanhamento desses estudantes.

3.3.1.3 *O PDI e os limites do planejamento colaborativo*

A análise do PDI evidencia uma contradição central entre o que é normativamente previsto e aquilo que se efetiva no cotidiano da escola. Embora a Resolução SEE nº 4.256/2020 estabeleça diretrizes claras para a organização da Educação Especial e determine que o PDI seja elaborado de forma colaborativa, com participação articulada dos profissionais envolvidos no processo educacional do estudante PAEE, os dados indicam que, na realidade investigada, esse instrumento ainda não se consolidou como expressão de um planejamento verdadeiramente coletivo.

Em muitos casos, os PDIs apresentam lacunas quanto à precisão das informações, ao detalhamento das estratégias pedagógicas e à personalização dos

encaminhamentos, o que fragiliza seu potencial como instrumento orientador do trabalho escolar. Tal constatação sugere que, embora o documento exista formalmente, sua elaboração nem sempre resulta de um processo efetivo de interlocução entre professores regentes, professores do AEE, equipe pedagógica e demais sujeitos envolvidos. Em vez de se constituir como espaço de convergência entre diferentes olhares profissionais, o PDI tende a manter-se, em certa medida, como registro produzido de forma segmentada. Como consequência, reduz-se o potencial do PDI para orientar decisões pedagógicas compartilhadas.

Essa fragilidade torna-se ainda mais evidente quando articulada às informações provenientes das atas de reuniões pedagógicas. Os registros do Módulo II revelam que os espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo permanecem concentrados em pautas administrativas, organizacionais e avaliativas, com reduzida incidência de discussões aprofundadas sobre inclusão, flexibilização curricular e acompanhamento pedagógico dos estudantes PAEE. Nesse cenário, o PDI, embora reconhecido como instrumento obrigatório, não encontra sustentação consistente em uma rotina institucional de reflexão colaborativa, o que compromete sua elaboração e seu uso pedagógico.

A centralização da construção do PDI nos professores de apoio, com pouca articulação com os professores regentes e com a SRM, reforça esse diagnóstico. Tal dinâmica desloca o planejamento individualizado para um campo mais especializado e menos compartilhado, enfraquecendo a corresponsabilização pelo processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Em vez de operar como mediador entre ensino comum e Educação Especial, o PDI corre o risco de tornar-se mais um documento formal do que um instrumento vivo de planejamento, acompanhamento e reorganização da prática pedagógica.

O documento revela que, apesar das normativas e das intenções expressas pela equipe escolar, o processo de inclusão ainda não se realiza de forma plena e colaborativa. O desafio está em superar a fragmentação das ações, fortalecer a cultura do trabalho em equipe e garantir uma atuação articulada entre todos os profissionais envolvidos, conforme preconizado pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa destaca a necessidade urgente de consolidar práticas pedagógicas colaborativas que transcendam a formalidade e se

tornem efetivas no cotidiano escolar, garantindo, assim, uma inclusão que seja real, significativa e transformadora para os estudantes com deficiência.

À luz da PNEPEI/2008, essa configuração revela um limite importante. O planejamento individualizado deveria constituir-se como estratégia de articulação entre os diferentes profissionais, promovendo a definição conjunta de objetivos, adaptações, mediações e formas de acompanhamento. Quando isso não ocorre, a inclusão tende a realizar-se de modo parcial, fragmentado e pouco sustentável, uma vez que o documento deixa de cumprir sua função de orientar intervenções pedagógicas compartilhadas.

Assim, a análise do PDI confirma, em escala mais específica, o movimento já identificado no PPP e nas atas: a existência de reconhecimento normativo e discursivo da importância da inclusão e do planejamento colaborativo, sem que isso se traduza, de modo pleno, em práticas institucionalizadas e contínuas. O desafio que se coloca à escola não é apenas produzir formalmente esses instrumentos, mas integrá-los a uma cultura de trabalho coletivo, na qual o planejamento pedagógico se organize de forma articulada, reflexiva e comprometida com a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Tomados em conjunto, PPP, atas e PDI permitem visualizar diferentes níveis de materialização — e também de fragilização — do planejamento colaborativo na escola investigada. O PPP expressa compromissos institucionais importantes, mas ainda pouco operacionalizados; as atas revelam a predominância de uma lógica administrativa e avaliativa sobre a reflexão pedagógica coletiva; e o PDI evidencia os limites da individualização quando esta não é sustentada por uma rede efetiva de corresponsabilização entre os profissionais.

Assim, a análise documental aponta para um cenário em que a inclusão escolar é reconhecida em nível normativo e discursivo, mas ainda enfrenta obstáculos para se consolidar como prática institucional estruturante, sistemática e colaborativa. Em conjunto, os documentos analisados evidenciam que a efetivação da educação inclusiva demanda processos institucionais capazes de transformar orientações normativas em práticas compartilhadas, contínuas e sustentadas no cotidiano escolar.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E GRUPOS FOCAIS

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dados produzidos por meio de entrevista semiestruturada e grupos focais. O material empírico foi examinado à luz da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Após a etapa de leitura exaustiva e exploração do material, foram identificadas recorrências, aproximações e tensões presentes nas falas dos participantes e nos documentos analisados. A partir desse processo, foram construídos cinco eixos analíticos que sintetizam os principais temas emergentes da pesquisa e dialogam com os referenciais teóricos adotados: (1) Planejamento Colaborativo; (2) Cultura Inclusiva; (3) Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar; (4) Acessibilidade Curricular; e (5) Formação Continuada. Tal organização permitiu analisar de forma integrada as diferentes fontes de dados, evidenciando aspectos relacionados à institucionalização da inclusão escolar e aos desafios para a consolidação do planejamento colaborativo na escola investigada.

Com vistas a assegurar o rigor ético e metodológico da pesquisa, destaca-se que todas as falas apresentadas neste capítulo foram identificadas exclusivamente por meio das siglas funcionais adotadas pela SEE/MG, garantindo o anonimato dos participantes e a preservação de suas identidades.

No que se refere à constituição do grupo de participantes, foram convidados todos os profissionais que atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Do total de 14 participantes que inicialmente aceitaram integrar a pesquisa, 11 efetivaram sua participação, tendo em vista a desistência de três profissionais por motivos pessoais.

Dessa forma, as análises aqui desenvolvidas fundamentam-se nas contribuições de: EEB, participante da entrevista individual; PEB apoio 1, PEB apoio 2, PEB apoio 3, PEB SRM e TILS, integrantes do Grupo Focal 1; e PEB regente 1, PEB regente 2, PEB regente 3, PEB regente 4 e PEB regente 5, participantes do Grupo Focal 2.

A seguir, cada eixo analítico é apresentado a partir de excertos selecionados da entrevista e dos grupos focais, os quais são problematizados à luz do referencial teórico adotado, de modo a evidenciar as relações entre os achados empíricos e os

objetivos da pesquisa, assegurando a coerência entre descrição, interpretação e análise.

3.4.1 Eixo 1 – Planejamento Colaborativo

O planejamento colaborativo é compreendido, na literatura contemporânea, como dimensão basilar da inclusão escolar, na medida em que pressupõe diálogo contínuo, corresponsabilização pedagógica e construção coletiva das estratégias de ensino. Nessa direção, Freire (1996, p. 66) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ressaltando o caráter dialógico e coletivo da prática educativa. Esse entendimento fundamenta o presente eixo, voltado à análise das percepções dos participantes acerca das condições, dos obstáculos e das possibilidades do planejamento colaborativo na escola investigada.

O conjunto das falas revela, de forma recorrente, que o planejamento colaborativo não é institucionalizado na escola. Um exemplo disso é a fala de PEB regente 4, que explicita a inexistência de horários formalmente destinados a esse fim: “Não tem nenhum horário sistematizado para isso. Eu, durante a aula mesmo que eu vou conversando com o professor e a gente vai fazendo os ajustes também”. A fala sugere que o diálogo entre professor regente e professor de apoio ocorre de maneira improvisada, durante a aula, sem previsão institucional nem garantia de continuidade. Desse modo, a colaboração se configura mais como prática contingencial do que como princípio organizador do trabalho pedagógico.

Tal constatação dialoga com Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), ao apontarem que a colaboração tende a se fragilizar quando depende exclusivamente de esforços individuais e não está amparada por condições objetivas de tempo, espaço e organização institucional. Nesse contexto, caso não haja momentos institucionais destinados ao encontro entre os docentes, não há, de fato, planejamento colaborativo. A ausência de tempos e espaços para trocar ideias, compartilhar angústias, discutir desafios ou dividir boas práticas compromete a construção coletiva do trabalho e reforça práticas improvisadas e individualizadas.

Na mesma direção, a PEB regente 3 descreve que as reuniões colaborativas, quando ocorreram, foram pontuais e excepcionais: “[...] tinha momentos que tinha

reunião, mas era mais individual, coletivo, assim, foram se teve, foi uma ou outra”. A docente complementa que, diante da falta de alinhamento sistemático, o trabalho passa a ser reativo e fragmentado: “Às vezes a gente fazia reuniões e assim às vezes individual com aquele professor e às vezes dentro de sala a gente adaptando, conversando durante um intervalo ou outro”. A inexistência de espaços formais leva à descontinuidade das ações, corroborando as discussões de Vianna e Braun (2019) acerca da fragilidade de práticas colaborativas que se estruturam de maneira eventual, sem institucionalização de tempos, espaços e rotinas destinados ao planejamento conjunto.

A análise das falas permite aprofundar essa discussão ao evidenciar que a fragilidade do planejamento colaborativo não decorre da falta de reconhecimento de sua importância, mas da ausência de condições estruturais e organizacionais para sua efetivação no cotidiano escolar. A organização do trabalho pedagógico permanece marcada por uma lógica fragmentada, na qual cada professor responde isoladamente às demandas que emergem em sala de aula. Tal configuração dificulta a consolidação de práticas inclusivas, uma vez que a inclusão pressupõe ações articuladas, contínuas e compartilhadas.

As limitações estruturais tornam-se ainda mais evidentes quando associadas à sobrecarga docente. A PEB regente 5 acrescenta que a fragmentação do trabalho é intensificada pela quantidade de turmas e pela diversidade de demandas atendidas:

Porque quanto menor a carga horária [que] a gente tem numa turma, mais turmas a gente tem que ter e automaticamente engloba mais alunos com as necessidades diferentes. (...) Então acaba que fica um pouquinho mais corrido (PEB regente 5).

Esse relato dialoga com Freire (1996), quando destaca que condições de trabalho inadequadas e tempos exíguos impedem a reflexão coletiva necessária para a prática transformadora. Sem tempo instituído para planejar, o professor tende a atuar sob pressão, recorrendo a soluções imediatas e individualizadas, o que compromete a intencionalidade pedagógica e enfraquece a efetividade das ações inclusivas, uma vez que a inclusão exige planejamento, diálogo entre diferentes saberes e decisões compartilhadas.

A fragilidade estrutural se expressa também no plano cultural da escola, como destaca a PEB regente 1 ao relatar que, a falta de sistematização não é apenas organizacional, mas também cultural: “Eu ia falar que eu não vejo um movimento de regência com apoio para discutir isso. (...) Eu não sinto que há uma gestão preocupada com isso, nesse incentivo”. O professor PEB regente 5 sintetiza a questão ao afirmar que: “Realmente eu vejo que não tem uma sistematização para que os professores regentes, os professores de apoio possam (...) tá dialogando”.

Tal fala converge com o entendimento de Booth e Ainscow (2011) ao afirmarem que a colaboração constitui um elemento estruturante da cultura inclusiva. Para os autores, a construção de práticas inclusivas exige o comprometimento da gestão escolar na criação de políticas, culturas e práticas que favoreçam o diálogo contínuo entre os profissionais. Na ausência desse engajamento institucional, o trabalho colaborativo tende a permanecer frágil, descontínuo e dependente da iniciativa individual dos docentes. Essa fragilidade cultural repercute diretamente na forma como os instrumentos pedagógicos da inclusão são concebidos e utilizados na escola, esvaziando seu potencial formativo e reduzindo-os, muitas vezes, a exigências burocráticas.

É nesse contexto que emerge um ponto particularmente sensível explicitado quando a docente aborda o processo de construção do PDI: “O que eu vejo é a questão da construção do PDI, que é mais (...) cumprir uma tabela do que efetivamente construir aquele material ali junto. (...) Eu sou muito resistente a esse PDI por conta disso” (PEB regente 3).

Segundo Pletsch (2020), a educação inclusiva exige a articulação entre políticas, práticas pedagógicas e contextos institucionais, o que pressupõe a construção coletiva de estratégias educacionais no interior da escola. Para a autora, é necessário considerar “as diferentes realidades e os interesses dos atores sociais envolvidos”, evidenciando que os processos inclusivos não podem ser sustentados por ações isoladas, mas por práticas articuladas e compartilhadas entre os profissionais da educação. Nesse sentido, o PDI, enquanto instrumento pedagógico, deveria integrar-se ao planejamento coletivo e orientar o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a percepção da docente revela o oposto: a ausência de diálogo, a falta de coautoria e o distanciamento entre os profissionais envolvidos, indicando que o documento tem

sido apropriado de forma fragmentada e desvinculada de uma lógica colaborativa de trabalho. A crítica da educadora dialoga com a análise de Kassar (2011), ao evidenciar que políticas e instrumentos da educação inclusiva somente produzem efeitos quando acompanhados de condições concretas de implementação no cotidiano escolar. A fala acima apresentada demonstra que, embora os docentes reconheçam a importância do diálogo, isso não se traduz em práticas regulares. Freire (1996), lembra que a prática educativa é sempre política, e, portanto, carece de intencionalidade coletiva para que não se torne ação isolada.

Dessa forma, o conjunto das evidências revela que o planejamento colaborativo, embora reconhecido como necessário pelos profissionais, permanece fragilizado pela ausência de condições estruturais e culturais que permitam sua efetivação contínua.

As tensões identificadas — como a ausência de tempo institucionalizado, a sobrecarga docente, o distanciamento do PDI e a inexistência de mecanismos sistemáticos de articulação — evidenciam que a colaboração ainda se organiza predominantemente a partir de iniciativas individuais, e não como um processo institucional consolidado. Mais do que ausência de ações, observa-se a prevalência de práticas sustentadas pela disposição dos docentes, sem que se configurem como parte estruturante da organização escolar.

Nesse sentido, o eixo revela que, embora haja abertura e disponibilidade para o trabalho conjunto, o planejamento colaborativo se apresenta mais como uma disposição subjetiva dos profissionais do que como um princípio organizador da escola. Tal configuração repercute diretamente na constituição da cultura inclusiva, indicando que a fragilidade do planejamento colaborativo ultrapassa a dimensão organizacional e incide sobre os valores, as relações e as formas de corresponsabilização que sustentam a inclusão. É a partir dessa interdependência que se delinea o eixo seguinte.

3.4.2 Eixo 2 – Cultura Inclusiva

A análise da cultura inclusiva na escola revela um conjunto de percepções que evidenciam tanto avanços no nível das relações entre estudantes quanto desafios persistentes no nível institucional. De acordo com Booth e Ainscow (2011),

a cultura inclusiva envolve valores que sustentam práticas de acolhimento, corresponsabilidade e participação plena de todos. Na mesma direção, Freire (1996), complementa que a educação não se limita à transmissão de conteúdo, mas se configura como prática social e ética que se realiza nas relações interpessoais que permeiam educadores e educandos. Nessa perspectiva, a escola deve ser entendida como um espaço de relações que favorece a participação crítica e a convivência democrática, elementos constitutivos da prática educativa e da formação humana.

Ao relatarem suas experiências, docentes e especialista, chamaram atenção para o fato de que as atitudes dos estudantes têm sido um ponto forte no processo de inclusão. Como destaca a EEB, “os nossos alunos, eles são muito receptivos”, sendo complementado pela afirmação de que “eles não separam, né? Eles não rotulam os alunos que são de inclusão”. Observa-se, a partir da fala da participante, que os estudantes demonstram atitudes positivas de convivência com a diversidade, evidenciadas pela receptividade no cotidiano escolar. Tal declaração descreve a disponibilidade dos estudantes em colaborar. É um relato que reforça a concepção de Freire (1996), segundo a qual a prática educativa nasce da interação solidária entre sujeitos, e dialogam com Pletsch (2020), que destaca o papel dos pares como mediadores potentes da aprendizagem inclusiva.

Além disso, PEB regente 1 menciona a intencionalidade pedagógica em trabalhar valores de respeito e convivência: “A gente conversa muito sobre respeito às diferenças”. Isso demonstra que, embora as relações positivas entre os estudantes ocorram espontaneamente, há também esforços docentes para fortalecer atitudes inclusivas. Como defendem Booth e Ainscow (2011), a promoção de valores inclusivos exige práticas contínuas de diálogo e reflexão crítica, aspectos presentes no cotidiano da escola. Essa compreensão também se manifesta na percepção dos docentes acerca da convivência entre os próprios estudantes. O PEB regente 4 observa que “essa geração [...] acolhe muito bem as diferenças”, indicando que a convivência cotidiana tem favorecido atitudes de respeito e aceitação da diversidade. Embora essa realidade não elimine os desafios institucionais da inclusão, revela que as relações entre os estudantes constituem uma importante potencialidade para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Por outro lado, as falas também trouxeram tensões relacionadas às práticas docentes e à cultura institucional. A participante PEB regente 2 aponta que: “[...] o aluno tá ali na sala, mas é como se ele não estivesse, é como se o aluno fosse só responsabilidade do professor de apoio e a gente sabe que não é ele, né, é responsabilidade de todos.” Essa percepção aproxima-se da reflexão apresentada pela PEB regente 5 ao afirmar que “só do aluno estar lá não quer dizer que ele está incluído”. A participante evidencia que a inclusão ultrapassa a presença física do estudante na sala de aula e depende da construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento, elementos centrais da cultura inclusiva defendida por Booth e Ainscow (2011).

Em diálogo com essa percepção, a EEB ressalta que “os professores de apoio eles estão ali para dar um apoio, mas os professores são aqueles professores que são da turma toda, né?”. Tais afirmações revelam a permanência de uma lógica segregadora, na qual a responsabilidade pelo estudante PAEE é atribuída ao professor de apoio e não como algo a ser compartilhado pelos docentes. Essa visão contraria o princípio da corresponsabilidade, central no Index para a inclusão (Booth e Ainscow, 2011) e aproxima-se das discussões desenvolvidas por Braun e Marin (2016) acerca da necessidade de construção de práticas colaborativas em que o professor da educação especial e o professor do ensino comum compartilhem o planejamento, as estratégias pedagógicas e a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes.

A compreensão da inclusão como responsabilidade coletiva também emerge nas falas dos profissionais da Educação Especial. A PEB apoio 3 sintetiza essa concepção ao afirmar que “o aluno é da escola, o aluno é da sala, como os outros demais alunos”, evidenciando que o estudante público-alvo da Educação Especial não pertence exclusivamente ao professor de apoio, mas integra o coletivo da escola. Essa percepção reforça o princípio da corresponsabilização defendido por Booth e Ainscow (2011), segundo o qual a construção de culturas inclusivas depende do reconhecimento de que todos os profissionais compartilham a responsabilidade pelo processo educativo. Nessa direção, a fala desloca o foco da atuação individual para uma compreensão institucional da inclusão, aproximando-se das discussões de Braun e Marin (2016) acerca da necessidade de construção de

práticas colaborativas sustentadas por valores coletivos e compromisso compartilhado com a aprendizagem de todos os estudantes.

Em diálogo com Freire (1996), essa perspectiva remete a uma ética da convivência fundada no respeito à diferença como princípio inegociável da prática educativa. Para o autor, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode dar [...] O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível” (Freire, 1996, p. 136). Reafirmando que a educação democrática exige relações marcadas pela responsabilidade coletiva, pela escuta e pelo reconhecimento do outro como sujeito.

Observa-se que a escola possui elementos importantes de uma cultura inclusiva, especialmente no que diz respeito às interações entre os estudantes, mas ainda enfrenta desafios na consolidação de valores institucionais que sustentem a corresponsabilidade docente. As falas indicam que a inclusão acontece, em grande parte, por engajamento individual e pela sensibilidade de alguns professores, mas ainda carece de sistematização, apoio institucional e formação continuada para que se torne um projeto coletivo da escola.

Esse cenário evidencia que, embora existam valores inclusivos em construção, estes ainda não se traduzem plenamente em práticas coletivas sistematizadas. Assim, a cultura inclusiva, ao mesmo tempo em que favorece determinadas experiências de acolhimento, também condiciona os limites das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. É nesse ponto que se insere o eixo seguinte, dedicado à análise das práticas inclusivas concretas.

3.4.3 Eixo 3 – Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar

As práticas inclusivas no cotidiano escolar dizem respeito às ações concretas mobilizadas pelos professores regentes, docentes de apoio e profissionais do AEE para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE. Diferentemente do eixo anterior, que focalizou a dimensão cultural, este eixo enfatiza as mediações pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano da sala de aula.

Conforme argumentam Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), tais práticas somente se consolidam quando articuladas ao planejamento pedagógico e sustentadas por processos contínuos de formação docente. As práticas inclusivas,

compreendidas como estratégias concretas, materializam-se no cotidiano escolar por meio de adaptações curriculares, recursos pedagógicos diferenciados e mediações pedagógicas. Desse modo, demonstram a mobilização de estratégias pedagógicas que buscam responder às singularidades dos estudantes, revelando sensibilidade docente e compromisso com a inclusão.

A PEB regente 3 explicita essa complexidade ao afirmar:

E quando a gente tem uma turma que já requer, né, independente de ser aluno de educação especial, já são ali 30 cabeças completamente diferentes, com vivências diferentes, com sentimentos diferentes, com vidas diferentes, com famílias totalmente diferentes das nossas, né? (PEB regente 3)

A docente complementa: “Então a gente não tem como fazer a mesma, o mesmo exame, assim como a gente não tem como fazer a mesma aula para todos os alunos”.

Conforme indicam os dados coletados, tais práticas não se configuram como ações espontâneas ou isoladas, mas como respostas construídas diante da diversidade presente nas salas de aula, exigindo flexibilidade metodológica, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a aprendizagem de todos.

Tal constatação dialoga diretamente com Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), ao defenderem que o ensino inclusivo exige a superação da lógica da homogeneização e a construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de responder às singularidades dos estudantes. Entretanto, os relatos também revelam que, na ausência de condições institucionais adequadas, as adaptações recaem quase exclusivamente sobre a iniciativa individual dos professores. A PEB regente 1 sintetiza esse desafio ao afirmar: “No mundo ideal era cada aluno tivesse o seu material adaptado, né? Mas a gente sabe que a gente é humano, a gente é uma pessoa só pra gente adaptar isso, né?”

Essa realidade confirma a análise de Pletsch (2020), ao afirmar que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como resultado de iniciativas individuais dos professores, mas como uma construção que depende de condições institucionais e políticas mais amplas. Para a autora, a inclusão deve garantir não apenas o acesso à escola, mas a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência, o que implica a existência de

estruturas, recursos e práticas pedagógicas sistematicamente organizadas. Conforme destaca Pletsch (2020), a política de inclusão educacional pressupõe que os sujeitos com deficiência tenham “acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo” (Pletsch, 2020, p. 63), o que evidencia que a efetivação da inclusão ultrapassa a boa vontade docente e exige condições institucionais concretas. Tal situação, como argumenta Kassir (2011), reflete a fragilidade das políticas públicas em garantir estrutura adequada para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, as práticas inclusivas, quando sustentadas apenas pela iniciativa individual dos professores, tendem a assumir um caráter fragmentado e provisório, revelando os limites de uma inclusão que, embora presente nas intenções pedagógicas, carece de institucionalização no âmbito da escola e de políticas públicas capazes de assegurar sua continuidade e consistência.

Ainda assim, os professores relatam iniciativas que buscam garantir o acesso ao currículo, ainda que de forma incipiente. A PEB regente 5 destaca:

A gente cria uma atividade ou alguma coisa que possa estar criando uma base para aquele aluno, para ele tá tendo acesso à língua inglesa, não igual aos outros, mas de acordo com a necessidade dele (PEB regente 5).

Essa fala expressa uma concepção de adaptação curricular alinhada à perspectiva de educação inclusiva discutida por Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), para quem a flexibilização dos conteúdos e das metodologias constitui condição essencial para garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência. Apresenta, dessa forma, uma compreensão pedagógica alinhada à perspectiva inclusiva, segundo a qual o ensino deve ser organizado a partir das singularidades dos estudantes e não de um padrão idealizado de aprendizagem. Essa concepção reforça a noção de que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas implica a construção de condições reais de participação e aprendizagem.

No campo das práticas corporais e esportivas, o PEB regente 4 relata: “Então eu adapto, por exemplo, basquete, um baldinho para ela jogar a bola, manusear as diferentes texturas, né?” E complementa: “Mesmo com as limitações ela quer participar. Então eu adapto...”. Em sentido semelhante, a PEB apoio 3 afirma que a

participação efetiva exige mediação intencional do professor, destacando que “inclusão é quando ele pode participar do início ao fim”. A fala reforça que a simples presença do estudante nas atividades não garante sua inclusão, sendo necessária a organização de estratégias pedagógicas que assegurem sua permanência, participação e aprendizagem ao longo de todo o processo.

Esses excertos demonstram que a adaptação de recursos e materiais constitui uma estratégia concreta de inclusão, corroborando as discussões de Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019) acerca da necessidade de construção de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas capazes de assegurar a participação dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, observa-se um esforço recorrente dos professores em criar alternativas pedagógicas que viabilizem o acesso ao currículo, como a adaptação de atividades, a utilização de jogos, a simplificação de tarefas e a criação de materiais diferenciados. Tais iniciativas, embora fundamentais, emergem majoritariamente da criatividade e do compromisso individual dos docentes, sendo frequentemente marcadas pelo imprevisto.

Tais situações indicam que, embora haja inserção dos estudantes nas atividades, nem sempre se garante sua participação plena, evidenciando uma distância entre presença física e envolvimento efetivo no processo de aprendizagem. A PEB apoio 3 problematiza situações em que a participação dos estudantes ocorre de forma apenas simbólica: “Eles entravam um pouquinho só para ter o gostinho de jogar. Era coisa de 10 minutos e saía. [...] Isso daí não é inclusão. Inclusão é quando ele pode participar do início ao fim”.

Tal compreensão aproxima-se da concepção de inclusão defendida por Pletsch (2020), que a entende como participação plena e efetiva nas atividades escolares, e não como mera inserção física no espaço da sala de aula. Essas falas evidenciam que a efetividade das práticas inclusivas depende diretamente da articulação entre os profissionais, condição que, quando fragilizada, compromete a continuidade e a consistência das ações pedagógicas.

As práticas inclusivas também se materializam por meio das intervenções realizadas pelos profissionais durante as atividades escolares. A PEB apoio 3 relata uma situação vivenciada nas aulas de Educação Física em que percebeu que uma estudante permanecia à margem das atividades propostas: “ele viu que ela estava

excluída porque ninguém parava para ela jogar”. A partir dessa observação, foram reorganizadas as estratégias de participação da estudante, possibilitando seu envolvimento nas atividades. O relato evidencia que a inclusão depende de um olhar pedagógico atento às barreiras presentes no cotidiano escolar e da adoção de intervenções que promovam a participação efetiva dos estudantes, aproximando-se da concepção de Pletsch (2020) de que incluir significa assegurar condições reais de aprendizagem e participação, e não apenas a presença física no espaço escolar.

Os depoimentos também evidenciam a insuficiência da formação docente para lidar com a diversidade presente na escola. A TILS observa: “Às vezes tem boa vontade, mas não tem uma formação adequada para aquilo”. Essa constatação reforça a análise de Braun e Marin (2016), segundo a qual a consolidação das práticas inclusivas depende, necessariamente, de processos contínuos de formação que articulem teoria e prática, superando a lógica do improviso.

Em consonância com Pletsch (2020), Braun e Marin (2016), Vianna e Braun (2019) e Kassir (2011), os dados indicam que a inclusão, embora presente nas intenções e em ações pontuais, ainda carece de institucionalização no âmbito da escola. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes, de investimentos em formação docente e do fortalecimento do trabalho colaborativo como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, as práticas inclusivas no cotidiano escolar configuram-se como um movimento em construção, marcado por avanços significativos, mas também por fragilidades que explicitam a distância entre os princípios normativos da inclusão e sua efetivação concreta. Embora os professores demonstrem sensibilidade pedagógica e compromisso com a participação dos estudantes, a insuficiência de recursos, as lacunas na formação continuada e a fragilidade do planejamento colaborativo ainda limitam a consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva.

Observa-se, portanto, que tais práticas, ainda que presentes no cotidiano, não se encontram plenamente articuladas aos instrumentos pedagógicos que organizam o trabalho escolar. É a partir dessa constatação que se encaminha o eixo seguinte, no qual se analisa de que modo essas práticas se relacionam com a organização curricular, os processos avaliativos e os recursos pedagógicos.

3.4.4 Eixo 4 – Acessibilidade Curricular

Enquanto o eixo anterior evidenciou as ações concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, este eixo desloca o olhar para a dimensão organizacional do ensino, focalizando o currículo, a avaliação, os tempos, os recursos e os instrumentos que estruturam a prática pedagógica.

Nesse sentido, a acessibilidade curricular constitui-se como um dos pilares centrais da educação inclusiva, na medida em que envolve a flexibilização de conteúdos, metodologias, tempos, recursos e processos avaliativos, de modo a assegurar que os estudantes PAEE tenham acesso efetivo ao currículo, participação nas atividades escolares e oportunidades reais de aprendizagem. Nessa perspectiva, Pletsch (2020) destaca o PEI/PDI como instrumento fundamental para a organização pedagógica inclusiva, enquanto Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019) ressaltam a importância da articulação entre ensino colaborativo, avaliação inclusiva e personalização das aprendizagens.

Entre os referenciais que contribuem para a compreensão da acessibilidade curricular, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conforme Sebastián-Heredero (2020), essa abordagem parte do reconhecimento de que a variabilidade entre os estudantes constitui uma característica inerente aos processos de aprendizagem. Partindo desse entendimento, em vez de adaptar posteriormente o currículo às necessidades dos estudantes PAEE, propõe-se o planejamento de experiências pedagógicas acessíveis desde sua concepção, por meio da oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), os princípios do DUA orientam a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, favorecendo a personalização do ensino sem comprometer os objetivos curriculares comuns. Dessa forma, o DUA desloca o foco das adaptações centradas exclusivamente no estudante para o planejamento de ambientes de aprendizagem capazes de reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de participação de todos.

Assim, o DUA constitui um importante referencial para a promoção da acessibilidade curricular, articulando-se aos pressupostos da educação inclusiva ao reconhecer a diversidade dos estudantes e orientar o planejamento de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem.

À luz desses pressupostos, passa-se à análise dos dados produzidos na pesquisa, buscando compreender em que medida as práticas desenvolvidas na escola investigada se aproximam ou se distanciam dos princípios da acessibilidade curricular e do planejamento pedagógico inclusivo.

No contexto investigado, observou-se a existência de iniciativas institucionais voltadas à organização do trabalho pedagógico, como o planejamento bimestral e a atuação da SRM. Conforme relata a EEB, “hoje a gente faz o planejamento por bimestre” e, na SRM, “eles usam novos recursos para tentar aprender aquilo que eles não conseguem na sala de aula”, sendo elaborado um plano de atendimento educacional que “foca naquilo que o menino precisa mais”. Tais ações revelam a compreensão de que a acessibilidade curricular pressupõe adaptações e estratégias específicas voltadas às necessidades dos estudantes, incluindo a flexibilização do tempo e a adaptação ao currículo.

A própria EEB sintetiza essa concepção ao afirmar que a acessibilidade curricular pressupõe “uma adaptação ao currículo” e envolve também a “flexibilização do tempo”, evidenciando que a organização pedagógica deve considerar diferentes formas de acesso às aprendizagens. Essas percepções aproximam-se dos princípios do DUA, ao reconhecer que a diversificação das estratégias pedagógicas constitui condição para ampliar as oportunidades de participação de todos os estudantes.

Entretanto, apesar desses avanços, as falas dos participantes evidenciam fragilidades significativas no que se refere à circulação, ao uso e à institucionalização do PDI como instrumento de articulação entre o AEE e o ensino comum. A PEB/SRM relata que a escola passou a utilizar um drive para o registro dos planos, mas reconhece que “muitos professores ainda não preencheram” e que “cada professor regente faria sua parte e os professores de apoio fariam o relatório e a avaliação inicial” (PEB/SRM). De forma complementar, a PEB apoio 3 afirma que essa iniciativa é recente e que “nem todos os professores regentes estão adeptos ainda”, destacando que “faltou uma reunião mesmo” para orientar o processo e que “teria que ser um PDI compartilhado mesmo” (PEB apoio 3).

Esses relatos corroboram a análise de Pletsch (2020), segundo a qual o PDI deve ser compreendido como um instrumento vivo, construído coletivamente, monitorado e articulado ao planejamento pedagógico da sala comum. Quando

restrito ao AEE ou aos professores de apoio, perde sua função estruturante e deixa de orientar, de forma sistemática, a flexibilização curricular.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre os profissionais para a efetivação do ensino colaborativo. A PEB/SRM ressalta que determinadas habilidades, como a coordenação motora, precisam ser trabalhadas de forma integrada, afirmando que “no caso do esporte, teria que ser um ensino colaborativo com o professor de educação física” (PEB/SRM). No entanto, emergem tensões quanto aos limites da atuação docente e à interface com atendimentos especializados, como evidencia a fala da PEB apoio 1: “isso aí no caso da educação especial eles têm que ter um atendimento, isso é fisioterapia” (PEB apoio 1), ao passo que a própria PEB/SRM sustenta que “tem que ser trabalhado sim” no contexto escolar. Esse tensionamento revela a complexidade da acessibilidade curricular, que exige tanto a corresponsabilização pedagógica dos professores quanto a articulação com serviços especializados, sem que isso implique a fragmentação do processo educativo.

Nesse sentido, a acessibilidade curricular não se restringe à adaptação de conteúdo ou recursos, mas envolve a redefinição das fronteiras entre o pedagógico e o terapêutico, bem como a construção de práticas que garantam a participação efetiva dos estudantes no currículo comum. A dificuldade em delimitar essas fronteiras evidencia que a efetivação da acessibilidade curricular depende de formas de trabalho coletivo que permitam integrar diferentes saberes profissionais sem deslocar a centralidade do processo educativo.

Conforme argumentam Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), o trabalho articulado entre os profissionais constitui a base da educação inclusiva, na medida em que rompe com a lógica da responsabilização individual e promove a construção de estratégias pedagógicas orientadas à participação e à aprendizagem dos estudantes. Contudo, as falas dos participantes revelam que essa articulação encontra limites concretos na formação docente, evidenciando fragilidades no preparo dos profissionais para lidar com as demandas da inclusão. A TILS afirma que “falta o mínimo de conhecimento para poder lidar com esses meninos, porque a gente não vai saber o que fazer” (TILS), enquanto a PEB regente 2 reconhece que “ainda falta muita técnica para nós professores” e que “falta preparação no que tange à equidade” (PEB regente 2). Essas constatações dialogam com Braun e

Marin (2016), ao afirmarem que a personalização das aprendizagens e a avaliação inclusiva exigem processos contínuos de formação docente, capazes de articular teoria e prática e de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar.

No campo da avaliação, os dados revelam contradições que comprometem a efetividade da acessibilidade curricular. A PEB regente 3 trouxe um relato importante quanto à aplicação das avaliações externas aplicadas nacionalmente e que todos os alunos são obrigados a realizar. A docente diz que “a prova era a mesma para todos os meninos” e que havia “um aplicador que não era preparado para aquelas necessidades especiais”, questionando: “que tipo de inclusão é essa?” (PEB regente 3). Em outro momento, a mesma docente menciona que, embora a prova de um aluno com baixa visão tenha sido adaptada para a leitura, “na hora de transcrever a redação, a linha era mínima, igual às outras” (PEB regente 3). Esses exemplos demonstram que há adaptações parciais, mas que elas não garantem condições equitativas de participação e avaliação, contrariando a perspectiva discutida por Braun e Marin (2016) e Vianna e Braun (2019), para quem a avaliação inclusiva deve considerar processos, tempos, suportes e formas diversificadas de expressão das aprendizagens.

Além disso, a ausência de recursos e de tecnologias assistivas aparece como um entrave estrutural à consolidação da acessibilidade curricular. A PEB regente 5 afirma que “nem toda escola tem uma sala específica para a necessidade daquele aluno” e a PEB regente 1 reconhece que “no mundo ideal, cada aluno teria seu material adaptado, mas a gente é uma pessoa só pra adaptar isso” (PEB regente 1). Tais falas convergem com a análise de Kassir (2011), ao revelar que a efetivação das políticas públicas de inclusão exige investimentos permanentes e condições objetivas de implementação. Quando esses elementos não são assegurados, a flexibilização curricular acaba sendo sustentada pelo improviso e pela sobrecarga do trabalho docente.

A linguagem e a comunicação também emergem como dimensões centrais da acessibilidade curricular. A PEB regente 2 aponta que “Libras é a necessidade que mais é difícil” e que há alunos que “não estão conseguindo atingir” os objetivos de aprendizagem (PEB regente 2), enquanto a PEB regente 5 observa que “se você não sabe a língua portuguesa, você vai ter uma dificuldade imensa na língua

inglesa” (PEB regente 5). Esses relatos evidenciam a necessidade de mediações linguísticas e de planejamento integrado entre áreas, reafirmando a centralidade da personalização das aprendizagens discutida por Braun e Marin (2016).

Diante desse conjunto de dados, é possível afirmar que a acessibilidade curricular na escola investigada se encontra em processo de construção, marcada por iniciativas relevantes, como o planejamento sistemático, a atuação da SRM, a elaboração de planos de atendimento e os esforços atuais para compartilhamento na elaboração do PDI. Contudo, persistem fragilidades relacionadas à institucionalização do planejamento colaborativo, à formação docente, à disponibilidade de recursos e à consolidação de práticas avaliativas inclusivas.

Em consonância com Pletsch (2020), a efetivação da acessibilidade curricular requer que o PDI seja efetivamente compartilhado, monitorado e articulado ao planejamento do ensino comum. Ao mesmo tempo, conforme adverte Kassir (2011), a ausência de investimentos estruturais compromete a sustentabilidade das políticas inclusivas, mantendo a flexibilização curricular dependente de iniciativas individuais. Assim, embora haja sensibilidade pedagógica e compromisso dos profissionais com a inclusão, a consolidação de uma escola verdadeiramente acessível demanda a institucionalização de rotinas, a ampliação da formação continuada e o fortalecimento do trabalho colaborativo como eixo estruturante da prática pedagógica.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento transversal, capaz de articular e fortalecer todas as dimensões analisadas, conforme discutido no eixo seguinte.

3.4.5 Eixo 5 – Formação Continuada

A formação continuada constitui-se como um eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento da profissionalidade docente, especialmente diante dos desafios contemporâneos impostos à escola pública. Os dados empíricos revelam, de forma recorrente, que os professores reconhecem a insuficiência da formação inicial para lidar com as demandas da educação inclusiva, apontando a necessidade de processos formativos contínuos, articulados às situações concretas do cotidiano escolar. De

modo geral, as falas indicam que a formação continuada, embora reconhecida como necessária, ainda se organiza de forma fragmentada e pouco sistemática, não sendo plenamente integrada às demandas reais da prática docente. Os docentes evidenciam um sentimento coletivo de despreparo frente às exigências impostas pela inclusão. A PEB regente 3 afirma que “o quanto que mesmo as nossas universidades, mesmo os nossos cursos não dão conta de estudar com a gente, de nos ajudar a pensar, construir esses materiais pros meninos”, complementando que “nós não estamos preparados para isso”. Essa percepção é compartilhada por outros participantes, como a PEB regente 4, ao declarar que “na graduação convencional, eu não tive instrução sobre inclusão”, e pela PEB regente 1, que afirma: “na universidade, quando eu fiz na UFJF, não tive”.

Esses depoimentos dialogam diretamente com as análises de Gatti (2010), ao apontar que a formação inicial dos professores, no Brasil, ainda se mantém marcada por currículos cristalizados e pouco sensíveis às demandas concretas do exercício profissional. Segundo a autora, as poucas iniciativas inovadoras não alcançaram expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram e a formação continuada, muitas vezes, nem sempre se acha disponível, nem sempre ela é adequada. Tal constatação reforça a leitura de que os docentes ingressam na carreira sem uma base consistente de conhecimentos teórico-práticos que os habilite a enfrentar, de forma crítica e competente, os desafios da diversidade e da inclusão escolar.

No campo da formação em serviço, os relatos indicam que, embora existam iniciativas institucionais, estas se mostram fragmentadas, pouco sistemáticas e, por vezes, de difícil acesso. A EEB menciona que “o CREI⁷ oferecia cursos”, mas diante da baixa procura subentende que “os professores não tinham muito interesse” ou que “o horário não dava para participar”. A PEB apoio 3 acrescenta que, em determinadas situações, foi necessário buscar formação fora da rede: “eu tive que buscar uma formação fora da rede, entendeu? Uma especialização fora da rede”. Na

⁷ Os Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva, instituídos por meio da Res. SEE Nº 4.496/2021, são responsáveis por orientações e formações continuadas dos profissionais, bem como pela produção de material pedagógico para alunos da educação especial matriculados nas escolas comuns.

mesma direção, a PEB apoio 1 afirma: “acredito que todas nós buscamos formações fora da rede mesmo”.

Essas falas revelam uma contradição central: ao mesmo tempo em que a rede pública reconhece a importância da formação continuada, os mecanismos institucionais de oferta e acompanhamento ainda não se mostram suficientemente consolidados para garantir o acesso democrático e sistemático dos professores às oportunidades formativas. Tal cenário confirma a análise de Gatti (2010) de que os processos formativos em serviço, muitas vezes, não atingem seus propósitos e carecem de estruturas múltiplas e flexíveis que considerem a heterogeneidade das realidades escolares.

Além das fragilidades institucionais, os docentes destacam a necessidade de uma formação que vá além de iniciativas pontuais e superficiais. A TILS reconhece os esforços da rede, mas pondera: “talvez não seja o que a gente espera, né? Talvez podia ser algo mais completo assim.” Em outro momento, acrescenta: “boa vontade a gente tem, mas vai chegar um ponto que a gente vai ficar de pés e mãos atados se a gente não tiver uma informação específica para atuar naquilo ali.” O depoimento evidencia que o compromisso dos profissionais com a inclusão, embora indispensável, não substitui processos formativos sistemáticos capazes de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas diante da diversidade presente na escola. Essas falas reforçam que a formação continuada não pode se restringir à transmissão de informações, mas deve possibilitar a construção de saberes profissionais que articulem teoria e prática, reflexão crítica e intervenção pedagógica.

A centralidade da formação continuada como dimensão constitutiva da profissionalidade docente encontra respaldo na concepção freireana de educação como prática reflexiva e transformadora. Para Freire (1996), a formação do professor não se encerra na etapa inicial, mas se constrói no exercício permanente da reflexão sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o autor afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21). Observa-se, portanto, que a formação continuada não se restringe a cursos formais, mas se manifesta também nas interações entre os profissionais, evidenciando o potencial formativo do trabalho colaborativo.

Essa compreensão encontra eco nas falas dos participantes, sobretudo quando destacam a importância da colaboração entre os profissionais como dimensão formativa. A PEB/SRM afirma: “eu acho que tem que haver uma colaboração entre os professores, porque se um só faz, fica muito difícil [...] se todos colaborassem, a gente ia ter um resultado com esses alunos muito melhor”. Do mesmo modo, a PEB apoio 3 defende a necessidade de espaços coletivos de diálogo: “eu acredito que seria promover uma reunião entre todos esses profissionais aí [...] para abordar tanto a elaboração do PDI, a abordagem das disciplinas com o aluno dentro de sala de aula”.

Essas proposições se alinham à perspectiva freireana de que o conhecimento se constrói na dialogicidade e na intercomunicação. Para o autor “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 1996, p. 20). Assim, a formação continuada, quando ancorada em espaços coletivos de reflexão, planejamento e partilha de saberes, potencializa a construção de uma prática docente crítica, comprometida com a transformação da realidade escolar.

Por fim, é importante destacar que os dados também revelam um movimento de busca ativa por formação por parte dos docentes, ainda que muitas vezes realizado de forma individualizada e desvinculada de uma política institucional estruturada. Tal movimento confirma a análise de Gatti (2010), ao afirmar que, diante das lacunas da formação inicial, é na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.

Dessa forma, a formação continuada atravessa todos os eixos analisados, constituindo-se como condição fundamental para a consolidação do planejamento colaborativo, o fortalecimento da cultura inclusiva, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a efetivação da acessibilidade curricular. Sem uma política formativa estruturada, tais dimensões tendem a permanecer fragmentadas, limitando o avanço de uma educação inclusiva efetivamente institucionalizada.

3.5 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO COLABORATIVO

A partir dos dados produzidos, esta subseção analisa as concepções de inclusão escolar expressas pelos participantes da pesquisa, compreendendo que tais concepções não apenas orientam, mas também condicionam as práticas pedagógicas e os modos de organização do trabalho escolar. Conforme destacam Silva e Carvalho (2017), os entendimentos construídos pelos professores acerca da inclusão influenciam diretamente suas decisões pedagógicas, incidindo sobre as formas de participação, aprendizagem e permanência dos estudantes no contexto escolar.

Nesse sentido, a análise busca identificar em que medida os discursos dos participantes se aproximam da perspectiva da educação inclusiva, bem como evidenciar possíveis tensões, ambivalências e lacunas de compreensão que atravessam o cotidiano da escola. Mais do que apreender definições formais, interessa compreender como a inclusão é significada na prática e de que maneira essas concepções se articulam — ou não — com o planejamento pedagógico colaborativo.

As falas dos gestores, professores regentes e profissionais do AEE serão examinadas de forma articulada aos eixos analíticos anteriormente desenvolvidos, de modo a evidenciar como as concepções de inclusão escolar dialogam com a cultura institucional, as práticas pedagógicas, a acessibilidade curricular e os processos formativos. Parte-se do pressuposto de que a forma como a inclusão é compreendida pelos sujeitos constitui elemento central para explicar tanto os avanços quanto os limites observados na efetivação de práticas inclusivas no contexto investigado.

3.6 ANÁLISE CRÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR E DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA ESCOLA PESQUISADA

Nesta seção final do capítulo, sintetizam-se os principais achados da pesquisa, construídos a partir da análise articulada dos eixos investigados. Busca-se evidenciar as potencialidades e as fragilidades que marcam a implementação da

inclusão escolar na escola pesquisada, com especial atenção ao papel do planejamento colaborativo na organização do trabalho pedagógico.

A análise apontou que, embora existam iniciativas institucionais e esforços docentes voltados à inclusão, persistem limites estruturais, formativos e organizacionais que comprometem a consolidação de práticas inclusivas sistematizadas. Nesse sentido, os achados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado, o que permitiu compreender as tensões entre o plano normativo, as intenções pedagógicas e a efetivação das práticas no cotidiano escolar. O Quadro 4 apresenta uma síntese analítica das fragilidades da inclusão escolar na escola pesquisada, organizada em dimensões interdependentes e tendo o planejamento colaborativo como eixo central.

Quadro 4 – Síntese das fragilidades identificadas

(continua)

Aspecto analisado	Fragilidades identificadas	Implicações para a inclusão escolar
Institucionalidade do planejamento	Fragilidade na institucionalização de tempos, espaços e fluxos de articulação entre os profissionais	Predomínio de ações individualizadas e descontinuidade das práticas inclusivas
Gestão pedagógica	Baixa indução e acompanhamento sistemático do trabalho colaborativo pela gestão	Limitação na consolidação de práticas coletivas e ausência de monitoramento das ações
Políticas no cotidiano escolar	Desarticulação entre diretrizes normativas e sua operacionalização no contexto escolar	Permanência da inclusão no plano discursivo, com baixa efetividade prática
Práticas pedagógicas	Predominância de estratégias adaptativas pontuais, pouco articuladas ao planejamento coletivo	Participação parcial dos estudantes e fragilidade no acesso ao currículo
Acessibilidade curricular	Baixa integração entre currículo, avaliação e instrumentos como o PDI	Descontinuidade no acompanhamento pedagógico e fragilização das aprendizagens
Avaliação	Predominância de práticas avaliativas pouco flexíveis e pouco sensíveis às singularidades dos estudantes	Limitação na garantia de equidade nos processos de aprendizagem

(conclusão)

Cultura inclusiva	Fragilidade na consolidação de uma cultura institucional de corresponsabilização docente	Inclusão sustentada por iniciativas individuais, com baixa densidade coletiva
Responsabilidade pedagógica	Tendência à delegação das demandas inclusivas aos profissionais de apoio	Fragmentação do trabalho pedagógico e enfraquecimento da lógica inclusiva
Formação inicial e continuada	Insuficiente articulação entre formação e demandas concretas do cotidiano escolar	Insegurança docente e manutenção de práticas pouco sistematizadas
Formação em serviço	Caráter pontual, fragmentado e pouco integrado das ações formativas	Baixa incidência da formação na transformação das práticas pedagógicas
Condições de trabalho docente	Sobrecarga de trabalho e restrição de tempo para planejamento coletivo	Dificuldade na consolidação de práticas colaborativas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com base nos resultados e nas análises desenvolvidas neste estudo, compreendemos que o PPP da E. E. Jean Itard opera predominantemente no plano declaratório, não se configurando, em sua forma atual, como um instrumento efetivo de organização do trabalho pedagógico. Tal constatação revela a necessidade de sua ressignificação, de modo que passe a institucionalizar o planejamento colaborativo como princípio estruturante das práticas escolares e não apenas como diretriz formal.

Nessa direção, torna-se fundamental que a atualização do PPP considere não apenas o alinhamento às normativas vigentes — como a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 e a Lei Estadual nº 24.844/2024 —, mas, sobretudo, a explicitação dos mecanismos concretos por meio dos quais tais diretrizes se materializam no cotidiano escolar. Os dados indicam que a ausência dessa mediação entre o plano normativo e a prática contribui para a manutenção de ações fragmentadas, marcadas pela descontinuidade e pela dependência de iniciativas individuais.

Nesse contexto, a institucionalização de tempos e espaços destinados ao planejamento coletivo emerge como condição central para a superação da lógica fragmentada e assistemática que tem caracterizado as práticas pedagógicas na escola. A reorganização das reuniões de Módulo II, de modo que deixem de se restringir a demandas administrativas e passem a constituir-se como espaços

sistemáticos de diálogo pedagógico entre professores regentes, professores de apoio e da SRM, representa um movimento estratégico para a consolidação do trabalho colaborativo. Nessa direção, Antunes, Marin e Glat (2013) ressaltam que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade está diretamente vinculada à parceria entre professores do ensino comum e profissionais do AEE, evidenciando que o trabalho pedagógico deve se constituir como uma ação colaborativa e articulada no interior da escola. Trata-se, portanto, de deslocar a colaboração do campo da informalidade, frequentemente marcada por interações esporádicas, para o âmbito da organização institucional, de modo a favorecer a construção de práticas pedagógicas intencionalmente compartilhadas.

No que se refere ao PDI, os achados demonstraram que sua potencialidade como instrumento pedagógico encontra-se limitada por formas de elaboração pouco articuladas e, por vezes, burocratizadas. Conforme Antunes, Marin e Glat (2013), a elaboração do PDI deve ocorrer de forma conjunta entre o professor do AEE e o docente da classe comum, o que reforça sua natureza colaborativa — aspecto que, quando fragilizado, pode reduzir esse instrumento a uma função meramente burocrática. Nesse sentido, sua ressignificação implica compreendê-lo como um dispositivo de mediação entre o ensino comum e a Educação Especial, articulando diferentes saberes e práticas no interior da escola, o que demanda a explicitação, no PPP, da corresponsabilização dos profissionais em sua construção, acompanhamento e avaliação. Quando desvinculado do planejamento coletivo, o PDI tende a perder sua função orientadora, reduzindo-se a um registro formal com baixa incidência sobre a organização do ensino e as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Antunes, Marin e Glat (2013, p. 95) afirmam que “esse plano consiste em uma organização do trabalho a ser realizado com o aluno, configurando-se como uma estratégia de diferenciação/individualização do ensino”. Assim, o PDI deve ser compreendido como uma estratégia de organização do ensino pautada na diferenciação pedagógica, o que o aproxima de abordagens que defendem a flexibilização curricular como condição para a inclusão.

No âmbito da formação continuada, os dados indicam que sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade de articulação com os desafios concretos vivenciados pelos docentes. Mais do que a oferta de ações formativas pontuais, os dados chamam a atenção para a necessidade de estruturar processos formativos

em serviço que se constituam como espaços permanentes de reflexão sobre a prática, ancorados em demandas reais, como as dificuldades no ensino de conteúdos específicos e nas práticas de comunicação, a exemplo do uso da Libras. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de assumir um caráter suplementar e passa a integrar o próprio processo de organização do trabalho pedagógico.

Complementarmente, a articulação com centros de referência, como o CREI, o CAP e o CAS, e com serviços de apoio, como o SAI, bem como a criação de espaços institucionais para a socialização dos conhecimentos adquiridos em formações externas, configuram-se como estratégias relevantes para ampliar a circulação de saberes no interior da escola. Tal movimento favorece a construção de uma cultura formativa mais articulada, na qual os conhecimentos produzidos individualmente passam a constituir patrimônio pedagógico coletivo.

A análise aponta a necessidade de fortalecer a participação das famílias na construção do PDI, reconhecendo-as como parceiras na compreensão das trajetórias e necessidades dos estudantes. Essa participação amplia as possibilidades de um planejamento mais contextualizado e responsivo às suas singularidades.

No plano da cultura institucional, os dados demonstraram a persistência de uma lógica de delegação das demandas inclusivas aos profissionais de apoio, o que fragiliza a corresponsabilização docente. Nesse sentido, a reformulação do PPP demanda explicitar, de forma mais incisiva, o princípio de que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE é responsabilidade de todos os professores, cabendo aos profissionais da Educação Especial uma atuação articuladora e não substitutiva.

No campo pedagógico, a incorporação de princípios do DUA configura-se como possibilidade de avanço, ao orientar a construção de práticas que considerem a diversidade desde o planejamento inicial, deslocando o foco de adaptações pontuais para a elaboração de propostas mais flexíveis, acessíveis e inclusivas.

Adicionalmente, aponta-se para a necessidade de fortalecimento da articulação intersetorial, por meio da explicitação, no PPP, das redes de apoio existentes no território e da definição de protocolos de atuação conjunta. A ausência dessa articulação tende a sobrecarregar a escola com demandas que extrapolam

sua função pedagógica, limitando sua capacidade de resposta às necessidades dos estudantes.

No que concerne à avaliação, os dados indicam a importância de instituir processos avaliativos mais flexíveis e articulados ao PDI, capazes de considerar os percursos individuais de aprendizagem. A garantia de condições adequadas de participação, inclusive em avaliações externas, constitui elemento central para evitar formas de exclusão simbólica e assegurar maior equidade nos processos avaliativos.

Por fim, destaca-se a necessidade de incorporação de mecanismos sistemáticos de acompanhamento do planejamento colaborativo, por meio da definição de indicadores que permitam monitorar sua efetivação no cotidiano escolar. Tal estratégia contribui para aproximar o plano das diretrizes institucionais das práticas efetivamente desenvolvidas, fortalecendo a gestão pedagógica e ampliando as possibilidades de consolidação de uma escola efetivamente inclusiva.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PARA ALÉM DA MATRÍCULA, A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos achados do estudo, com o objetivo de propor estratégias para o fortalecimento das práticas inclusivas na escola investigada. As ações fundamentam-se nas evidências empíricas, que revelaram fragilidades no planejamento colaborativo, no uso do PDI como instrumento pedagógico e na atuação docente em contextos inclusivos.

A análise do cenário institucional evidenciou limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação da educação inclusiva para além da mera inserção física dos estudantes no espaço escolar. Conforme discutido por Garcia (2017), propostas inclusivas desvinculadas de mudanças estruturais na organização da escola tendem a assumir um caráter conservador, mantendo práticas que pouco alteram as condições concretas de participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, as dificuldades identificadas nesta pesquisa não decorrem apenas da atuação individual dos professores, mas refletem aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, às condições institucionais de colaboração e às oportunidades de desenvolvimento profissional.

Entre os principais desafios observados, destacam-se a fragilidade na sistematização do planejamento colaborativo entre professores regentes e profissionais da Educação Especial, a compreensão do PDI como instrumento predominantemente burocrático e a insuficiência de processos formativos articulados às demandas do cotidiano escolar. Somam-se a essas questões a permanência de práticas curriculares pouco flexíveis, a limitação da participação efetiva dos estudantes PAEE e desafios relacionados à organização do tempo escolar, à disponibilidade de profissionais especializados e ao fortalecimento da parceria entre escola e família.

Esses resultados corroboram a compreensão de que a consolidação da educação inclusiva depende da construção de condições institucionais que favoreçam o trabalho coletivo. Conforme Lück (2009), práticas colaborativas exigem organização, articulação e corresponsabilidade entre os diferentes profissionais da

escola. De modo convergente, Booth e Ainscow (2011) defendem que o desenvolvimento de culturas inclusivas requer estruturas permanentes de participação, diálogo e planejamento compartilhado. Nessa direção, Fonseca (2025) destaca que atribuir exclusivamente aos professores de apoio a responsabilidade pela elaboração do PDI “constitui um obstáculo à elaboração de planejamentos na perspectiva colaborativa”, uma vez que “o processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade de todos os docentes, e a construção do PDI deve ser compreendida como uma tarefa coletiva” (Fonseca, 2025, p. 122).

Considerando esse conjunto de evidências, o PAE foi estruturado como uma proposta de reorganização institucional, orientada para fortalecer o planejamento colaborativo, promover a formação continuada em serviço, ressignificar o uso pedagógico do PDI e ampliar a acessibilidade curricular. Para operacionalizar essas ações, optou-se pela utilização da ferramenta 5W2H, que, segundo Behr, Moro e Estabel (2008), contribui para transformar diagnósticos em intervenções concretas por meio da definição clara do que será realizado, por que, onde, quando, por quem, como e com quais recursos. No contexto da gestão escolar, essa ferramenta favorece a organização das responsabilidades, a viabilidade das ações e o acompanhamento sistemático de sua implementação, em consonância com a perspectiva de planejamento defendida por Lück (2009).

O Quadro 5 sintetiza as principais fragilidades identificadas na pesquisa, articulando as evidências empíricas às respectivas implicações pedagógicas e de gestão e às ações estratégicas que estruturam o PAE. Na sequência, apresentam-se os três eixos que compõem o PAE — reestruturação do PPP, formação continuada em serviço e implementação do DUA —, articulados a um processo contínuo de avaliação e monitoramento das ações propostas.

Quadro 5 – Articulação entre os achados da pesquisa e as ações estratégicas do PAE

(continua)

Lacuna Identificada	Evidências	Implicações Pedagógicas e de Gestão	Ação Estratégica
Sistematização do Planejamento Colaborativo	“Não tem reunião nenhuma não. A gente conversa é nos corredores da vida.” (AEE); “Não há uma sistematização para esse planejamento realmente acontecer com datas marcadas, é muito de improvisado” (Regente 2).	A inexistência de tempos e espaços institucionais para o diálogo docente fragmenta o ensino, sobrecarrega o professor de apoio e isola o professor regente da responsabilidade pedagógica sobre o estudante PAEE.	Reestruturação do PPP com foco na institucionalização do planejamento colaborativo. Essa ação visa formalizar, no documento orientador da escola, tempos, espaços e responsabilidades para o trabalho coletivo entre professores regentes e profissionais do AEE, garantindo sua efetivação no cotidiano escolar.
Efetividade do PDI	“É mais uma questão de cumprir uma tabela do que efetivamente construir aquele material ali junto.” (Regente 3); “O papel do PDI seria o professor colocar os componentes... compartilhando informações junto com o professor de apoio” (AEE/SRM).	O PDI é reduzido a um protocolo burocrático e cartorial quando preenchido de forma isolada, perdendo sua função de guiar o desenvolvimento individualizado do estudante.	Formação de professores para ressignificação do PDI como instrumento pedagógico. A proposta busca fortalecer a compreensão do PDI como ferramenta colaborativa e dinâmica, articulada ao planejamento e às práticas pedagógicas.

(continua)

Formação e Prática Docente	“Na universidade... não tive instrução sobre inclusão.” (Regente 4); “Falta preparação no que tange a questão da equidade.” (Regente 2); “Tentei inscrição... já tinha esgotado as vagas” (AEE/SRM).	A insuficiência formativa gera insegurança técnica e paralisa a inovação pedagógica, mantendo o ensino preso a padrões que não contemplam a diversidade da sala de aula.	Implementação de um programa de formação continuada em serviço. A ação propõe o desenvolvimento de ciclos formativos no espaço escolar, articulados às demandas reais dos professores e ao contexto da inclusão.
Inclusão Real vs. "Corpo Presente"	“Só do aluno estar lá não quer dizer que ele tá incluído... ele tá lá de corpo presente.” (Regente 5); “Temos que montar o grupo com o nosso aluno separado, porque se ele participar... ele não vai participar mesmo da produção.” (AEE/SRM).	A manutenção de práticas padronizadas resulta em "exclusão inclusiva", onde o aluno é fisicamente integrado, mas pedagogicamente ignorado em atividades coletivas e avaliações.	Implementação do DUA. A ação visa reorganizar o planejamento pedagógico, garantindo múltiplas formas de acesso, participação e expressão, desde a concepção das atividades.
Fragilidades na garantia de apoios especializados na alfabetização	“Muitas turmas para um especialista sozinho.” (EEB); “Aluno surdo que estudou até o quinto ano sem ser alfabetizado. O intérprete só faz a parte do intérprete” (EEB).	A carência de professores alfabetizadores e instrutores surdos compromete direitos básicos de aprendizagem, gerando um efeito cascata de atraso pedagógico nos anos finais.	Reestruturação do PPP articulada à gestão de recursos humanos. A proposta envolve o planejamento institucional das demandas da escola e o fortalecimento do diálogo com instâncias superiores para garantia de condições adequadas de atendimento.

(conclusão)

Corresponsabilidade da Família	“A gente se esbarra na questão da família... a família não autorizou... a escola fica limitada” (EEB).	A fragilidade de suporte familiar para laudos, medicações e aprendizado de Libras no ambiente doméstico interrompe a continuidade do desenvolvimento do aluno.	Formação de professores e fortalecimento da relação escola-família. A ação busca ampliar estratégias de diálogo e corresponsabilização, articulando práticas pedagógicas inclusivas com a participação das famílias.
Flexibilização do Tempo e Bem-estar	“Eu acho muito desgastante ele ficar o dia todo na escola... imagina os que têm alguma limitação” (EEB).	O modelo rígido de ensino integral pode ser contraproducente para alunos com limitações físicas ou cognitivas acentuadas, levando à exaustão e desinteresse escolar.	Fortalecimento da acessibilidade curricular. A ação prevê a flexibilização de tempos, estratégias e percursos de aprendizagem, considerando as necessidades dos estudantes.
Acessibilidade Técnica de Materiais	“A prova veio adaptada para leitura, mas na hora de transcrever a redação, a linha era mínima, era igual às outras” (PEB/Regente 3).	Demonstra uma acessibilidade superficial que, na prática, mantém a barreira física ao aluno, impedindo sua autonomia na realização de tarefas básicas.	Implementação do DUA nas práticas pedagógicas e avaliativas. A proposta visa garantir acessibilidade desde a concepção das atividades, contemplando todas as etapas do processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A partir dos achados da dissertação, que apontaram para a existência de limites na efetivação do planejamento colaborativo e na construção de estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, propõe-se o PAE organizado em três eixos de intervenção: (I) reestruturação do PPP; (II) formação continuada de professores; e (III) implementação do DUA, articulados a um processo contínuo de avaliação e monitoramento no âmbito do PAE, de modo a fortalecer o planejamento colaborativo e promover a institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas.

Como estratégia de fortalecimento da implementação do PAE, prevê-se ainda a realização de um encontro de socialização dos resultados da pesquisa com a equipe gestora, professores e demais profissionais da escola. Esse momento tem como finalidade compartilhar as evidências produzidas, promover a reflexão coletiva sobre os desafios identificados e favorecer a apropriação institucional das ações propostas, contribuindo para o engajamento dos profissionais na implementação do plano.

4.1 REESTRUTURAÇÃO DO PPP

Conforme observado durante a análise documental, o PPP da escola encontra-se desatualizado, tendo sua última versão publicada em 2019, o que não atende às orientações normativas vigentes que preveem sua revisão periódica. Para além da defasagem temporal, o documento também apresenta caráter predominantemente declaratório, com limitada operacionalização das ações voltadas à inclusão escolar.

Os dados indicaram, ainda, fragilidades na participação da comunidade escolar na construção do PPP, bem como a predominância de uma compreensão do planejamento como atividade administrativa, em detrimento de sua dimensão pedagógica, coletiva e formativa. Tal cenário compromete o potencial do PPP como instrumento orientador das práticas escolares e como dispositivo estruturante da educação inclusiva.

Diante desse contexto, propõe-se a reestruturação do PPP por meio de um processo participativo, fundamentado nos princípios da gestão democrática. Tal proposição ancora-se na compreensão de que o PPP deve constituir-se como instrumento coletivo de organização do trabalho pedagógico e de construção da identidade escolar (Paro, 1987; Libâneo, 2006).

A seguir, no Quadro 6, apresentam-se as evidências que fundamentam a necessidade de uma reconstrução participativa do PPP:

Quadro 6 – Desafios da Gestão Democrática no PPP

Lacuna Identificada	Dados da Pesquisa	Implicações de gestão
Desatualização Legal	O PPP atual é de 2019 e deixa de cumprir plenamente sua função de orientar o trabalho pedagógico à luz das demandas atuais.	Insegurança jurídica e desalinhamento com as novas diretrizes de inclusão (Res. 4256/2020).
Baixa Participação Comunitária	Cerca de 70% dos responsáveis não participam das atividades escolares nem acompanham os estudos dos filhos.	O PPP não reflete a realidade da comunidade, tornando-se um documento de “gabinete”.
Percepção Burocrática	O planejamento é visto como “cumprir uma tabela” e as reuniões focam em “repassar informações” e não em reflexão crítica.	Desengajamento docente; o PPP não orienta a prática real em sala de aula.
Invisibilidade de Apoio Local	O documento registra como “não se aplica” as redes locais de apoio e instituições sociais.	Isolamento da escola frente a um contexto de vulnerabilidade social que exige intersectorialidade

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As evidências sintetizadas no Quadro 6 demonstram que as fragilidades identificadas não decorrem de problemas isolados, mas de aspectos estruturais relacionados à organização da gestão escolar, à participação da comunidade e à utilização do PPP como instrumento de planejamento. Tais resultados reforçam a necessidade de uma intervenção que ultrapasse a simples atualização documental, contemplando processos coletivos de reflexão, participação e corresponsabilização dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Com base nesses pressupostos, a ferramenta 5W2H foi adotada como estratégia para organizar a implementação das ações propostas, permitindo explicitar objetivos, responsabilidades, prazos, procedimentos e recursos necessários à reestruturação do PPP. Sua utilização contribui para transformar o diagnóstico realizado em um plano de ação exequível, favorecendo o acompanhamento sistemático das etapas previstas e ampliando as possibilidades de efetivação das mudanças propostas.

Assim, o Quadro 7 apresenta a sistematização das ações para a reestruturação participativa do PPP, organizada a partir dos elementos constitutivos da ferramenta 5W2H, explicitando os objetivos, as justificativas, os responsáveis, os prazos e as estratégias de implementação.

Quadro 7 – Sistematização das ações para a reestruturação do PPP

Pergunta	Ação propositiva
What (O quê?)	Reestruturação participativa, colaborativa e democrática do PPP.
Why (Por que?)	Para garantir a legitimidade e a atualização do documento, alinhando-o às legislações vigentes e às demandas da educação inclusiva, bem como superar a lógica de sua utilização como instrumento meramente burocrático, promovendo a efetiva participação dos estudantes nos processos pedagógicos.
Where (Onde?)	Nos espaços coletivos da escola (auditório, salas) e em canais digitais para consulta à comunidade.
When (Quando?)	Ao longo de um ciclo de 6 meses, organizado em quatro etapas: (1) sensibilização e mobilização; (2) diagnóstico institucional; (3) sistematização e escrita da redação; (4) validação e aprovação em assembleia escolar.
Who (Quem?)	Comissão coordenadora (gestão, docentes e representantes de pais), com escuta ativa de toda a comunidade escolar.
How (Como?)	Realização de fóruns de diagnóstico, aplicação de questionários à comunidade escolar e organização de grupos de trabalho por eixos temáticos (inclusão, currículo e convivência), com sistematização coletiva das contribuições.
How Much (Quanto?)	Custo estimado de R\$ 500,00, destinados à impressão de instrumentos (questionários e versões preliminares do PPP), aquisição de materiais de apoio (papel, pastas, canetas) e organização de lanche simples para reuniões e assembleias ampliadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A reelaboração colaborativa do PPP, fundamentada no princípio da gestão democrática, será organizada em quatro fases interdependentes, distribuídas ao longo de um ciclo de seis meses, conforme sistematizado no Quadro 7. Tal organização considera a dinâmica institucional da escola, especialmente a realização das reuniões de Módulo II em periodicidade quinzenal, que se configuram como espaços privilegiados para o desenvolvimento das ações propostas.

A definição desse ciclo temporal justifica-se pela necessidade de assegurar a consistência metodológica do processo, a participação efetiva da comunidade escolar e a viabilidade da proposta no contexto institucional. Considerando a periodicidade quinzenal do Módulo II, o intervalo de seis meses possibilita a realização de um número adequado de encontros formativos e deliberativos, distribuídos entre as etapas de sensibilização, diagnóstico, elaboração e validação do documento. Além disso, esse período favorece o desenvolvimento de um diagnóstico participativo mais aprofundado, a sistematização coletiva das contribuições e a construção de consensos entre os diferentes atores escolares, evitando processos apressados ou meramente formais. Desse modo, o tempo proposto equilibra a necessidade de reflexão e organização com as condições reais de funcionamento da escola, assegurando que o PPP seja efetivamente apropriado pela comunidade e consolidado como instrumento orientador do trabalho pedagógico.

A primeira fase, correspondente à sensibilização e mobilização da comunidade escolar, será desenvolvida ao longo do primeiro mês, em articulação com o primeiro encontro de Módulo II. Nessa etapa, serão realizadas reuniões com professores e assembleias com pais e responsáveis, com o objetivo de promover a compreensão do PPP como instrumento político, pedagógico e organizador do trabalho escolar. Busca-se, nesse momento, superar a percepção do documento como exigência meramente burocrática, incentivando o engajamento coletivo e a corresponsabilização dos diferentes atores escolares.

Na segunda fase, prevista para o segundo e o terceiro meses, será desenvolvido o diagnóstico participativo, articulado aos encontros de Módulo II desse período. Orientado pelo Index para a Inclusão, esse momento possibilitará a análise das culturas, políticas e práticas da escola, bem como a identificação das principais barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. Para tanto, serão utilizados instrumentos como questionários, fóruns de diagnóstico e rodas de

conversa, garantindo a escuta qualificada da comunidade escolar e a sistematização dos dados.

A terceira fase, a ser desenvolvida no quarto e quinto mês, refere-se à sistematização e à elaboração coletiva das propostas, também articulada aos encontros de Módulo II. Nessa etapa, serão constituídos grupos de trabalho temáticos — organizados em eixos como Inclusão, Currículo e Convivência — compostos por professores regentes, profissionais do AEE e representantes das famílias. Esses grupos serão responsáveis pela construção de diretrizes e estratégias que orientem o currículo e as práticas pedagógicas inclusivas, configurando a etapa de redação do documento. As contribuições produzidas serão sistematizadas pela comissão coordenadora, assegurando a coerência e a integração do texto final.

A quarta e última fase, prevista para o sexto mês, corresponde à validação, consolidação e publicização do PPP, com culminância em assembleia escolar. Nessa etapa, o documento será apresentado à comunidade para apreciação, discussão e aprovação coletiva, consolidando-se como um pacto ético, político e pedagógico assumido por todos os atores escolares. Após sua validação, o PPP será divulgado nos espaços institucionais e nos meios digitais da escola, favorecendo sua apropriação no cotidiano pedagógico.

As quatro fases propostas — sensibilização, diagnóstico, elaboração e validação — articulam-se às etapas previstas (diagnóstico, redação e aprovação), garantindo coerência entre planejamento e execução. Ressalta-se que a viabilidade da proposta está diretamente associada à utilização dos tempos institucionais já existentes, especialmente o Módulo II, o que reduz a necessidade de investimentos financeiros significativos, embora demande mobilização, organização e compromisso coletivo. Ainda assim, prevê-se um custo estimado de R\$ 500,00, destinado à impressão de instrumentos (questionários e versões preliminares do PPP), à aquisição de materiais de apoio (papel, pastas e canetas) e à organização de lanche simples para reuniões e assembleias ampliadas.

Assim, a proposta visa transformar o PPP em um instrumento efetivo de organização e gestão pedagógica, alinhado às demandas da educação inclusiva e às necessidades da comunidade escolar, contribuindo para a institucionalização do planejamento colaborativo e para a consolidação de práticas pedagógicas mais equitativas.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROPOSTA DE CICLOS COLABORATIVOS

A consolidação da educação inclusiva no cotidiano escolar demanda a construção de práticas pedagógicas efetivamente articuladas às necessidades dos estudantes. No entanto, a análise dos dados evidenciou que o desenvolvimento profissional docente constitui um dos principais entraves à efetivação dessas práticas. Observou-se um descompasso entre as demandas concretas do cotidiano escolar e as condições de preparo dos professores, o que se traduz em insegurança na elaboração e na implementação de estratégias de ensino voltadas à inclusão. Ademais, as oportunidades de formação continuada mostram-se, em muitos casos, pouco acessíveis ou desarticuladas das necessidades reais da prática pedagógica, reforçando a percepção da formação como um processo externo ao contexto escolar. Tal cenário evidencia a necessidade de proposições formativas situadas, contínuas e ancoradas nas demandas do cotidiano.

Nesse sentido, propõe-se a implementação de um programa de formação em serviço, estruturado a partir de ciclos formativos desenvolvidos no próprio espaço escolar, especialmente nos momentos de Módulo II. A proposta contempla a realização de oficinas práticas, estudos de caso e momentos de troca entre pares, envolvendo professores regentes, profissionais do AEE e equipe pedagógica. Ademais, prevê-se o estabelecimento de parcerias intersetoriais com o CREI, o CAS, o CAP e profissionais da rede de saúde mental como possibilidade de enriquecimento do processo formativo. Tais parcerias, embora não se configurem como condição obrigatória para a implementação da proposta, podem contribuir significativamente para a ampliação do repertório teórico-prático dos docentes e para o fortalecimento das ações inclusivas no contexto escolar.

Tal perspectiva dialoga com Nóvoa (2009), ao defender que a formação docente se constrói no interior das instituições escolares, em articulação com o trabalho coletivo, e com Tardif (2000), ao compreender os saberes docentes como resultantes de múltiplas fontes, incluindo a experiência profissional e a interação com os pares. No campo da educação inclusiva, Pletsch (2020) destaca que a formação docente precisa estar vinculada às práticas pedagógicas e orientada para a resolução de problemas concretos da sala de aula. Em consonância com essa perspectiva, Drummond, Borges e Oliveira (2023) afirmam que a atuação dos

professores de apoio exige formação continuada e domínio de estratégias pedagógicas inclusivas, especialmente no uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas. Segundo os autores, a mediação pedagógica desenvolvida por esses profissionais constitui elemento fundamental para garantir o acesso ao currículo e favorecer a aprendizagem dos estudantes PAEE. Tal compreensão converge com os resultados desta pesquisa, que evidenciaram um descompasso entre as demandas atribuídas aos profissionais responsáveis pela escolarização dos estudantes PAEE e as oportunidades de formação oferecidas pela escola, reforçando a pertinência da proposta de formação continuada apresentada neste PAE.

Dessa forma, a proposta busca fortalecer a articulação entre teoria e prática, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas para a inclusão e ressignificar o uso do PDI, consolidando-o como instrumento pedagógico de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes PAEE.

A proposta apresenta viabilidade institucional, uma vez que se fundamenta na reorganização dos tempos já existentes na escola e na utilização de recursos disponíveis, favorecendo sua implementação contínua e sustentável.

Como forma de sistematizar essas evidências empíricas e explicitar as lacunas identificadas, apresenta-se o Quadro 8, que sintetiza os principais achados da pesquisa, articulando-os às suas implicações para a gestão escolar no âmbito da formação docente para práticas inclusivas.

Quadro 8 – Desafios da formação docente para a gestão de práticas colaborativas

(continua)

Lacuna Identificada	Dados da pesquisa	Implicações de Gestão
Distanciamento entre formação inicial e demandas da prática	“Na graduação convencional, eu não tive instrução sobre inclusão.” (PEB Regente 4).	Necessidade de institucionalizar processos formativos em serviço que articulem teoria e prática no contexto escolar.

(conclusão)

Insegurança técnico-pedagógica	“A gente vai ficar de pés e mãos atados se a gente não tiver uma informação específica... Porque a gente não vai saber o que fazer.” (TILS).	Demanda por formação continuada voltada à resolução de problemas concretos e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.
Dificuldade de acesso à formação continuada	“Tentei inscrição... já tinha esgotado as vagas.” (PEB Apoio).	Redução da dependência de formações externas e criação de espaços formativos internos e contínuos.
Uso Burocrático do PDI	“É mais uma questão de cumprir uma tabela do que efetivamente construir aquele material ali junto.” (PEB Regente 3).	Ressignificação do PDI como instrumento pedagógico articulado ao planejamento colaborativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os dados sintetizados no Quadro 8 evidenciam que as fragilidades relacionadas à formação docente extrapolam a dimensão individual dos profissionais, estando diretamente vinculadas às condições institucionais de desenvolvimento profissional oferecidas pela escola e pela rede de ensino. Aspectos como a insegurança técnico-pedagógica, as dificuldades de acesso à formação continuada e a utilização burocrática do PDI revelam a necessidade de estruturar processos formativos permanentes, articulados às demandas concretas do cotidiano escolar e ao fortalecimento do planejamento colaborativo.

A opção pela formação continuada em serviço decorre da compreensão de que os desafios identificados na pesquisa não podem ser enfrentados apenas por iniciativas individuais dos docentes ou por cursos esporádicos desvinculados da realidade escolar. Considera-se que o fortalecimento de práticas inclusivas demanda processos formativos permanentes, construídos no próprio contexto de trabalho, favorecendo a reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas, a análise compartilhada de problemas concretos e a elaboração colaborativa de estratégias

pedagógicas. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas espaço de aplicação de conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se também como espaço de produção de saberes profissionais.

Nessa perspectiva, a ferramenta 5W2H foi adotada como estratégia para organizar a implementação das ações propostas, permitindo definir objetivos, responsabilidades, prazos, procedimentos e recursos necessários à consolidação de um programa de formação em serviço. Sua utilização favorece a transformação dos achados da pesquisa em intervenções viáveis, passíveis de acompanhamento sistemático e de avaliação contínua, contribuindo para a institucionalização da formação como dimensão permanente da organização do trabalho pedagógico.

As ações formativas propostas neste PAE dialogam com os referenciais recentemente disponibilizados pelo MEC por meio da coleção Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Embora a proposta formativa tenha sido construída a partir das necessidades evidenciadas na pesquisa de campo, os cadernos constituem importante material de apoio para os estudos desenvolvidos nos encontros, ampliando o acesso dos profissionais da escola a orientações atualizadas sobre planejamento inclusivo, gestão escolar, AEE, PDI, acessibilidade curricular e demais temas relacionados à implementação da PNEEI.

A incorporação desses materiais não altera a estrutura do programa formativo elaborado nesta pesquisa, mas amplia seu repertório teórico e metodológico, favorecendo o diálogo entre as evidências produzidas no estudo de caso e as orientações recentemente formuladas no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Desse modo, o PAE mantém sua vinculação às necessidades identificadas na escola investigada, ao mesmo tempo em que se beneficia de referenciais nacionais atualizados. Além de subsidiar os estudos desenvolvidos nos encontros formativos, esses referenciais podem contribuir para a atualização permanente das práticas institucionais, favorecendo a articulação entre as proposições deste PAE e as orientações mais recentes da política nacional de educação inclusiva.

Assim, o Quadro 9 apresenta a sistematização das ações propostas por meio da ferramenta 5W2H, explicitando os objetivos, os responsáveis, os prazos e as estratégias de implementação do programa de formação continuada em serviço.

Quadro 9 – Sistematização das ações para a formação continuada em serviço

Pergunta	Ação propositiva
What (O quê?)	Implementar o programa “Inclusão na Prática: Ciclos de Formação em Serviço e Colaboração”.
Why (Por que?)	Para superar a insegurança docente, fortalecer o planejamento colaborativo e ressignificar o PDI como instrumento pedagógico.
Where (Onde?)	No espaço da escola, utilizando os horários de Módulo II e reuniões pedagógicas.
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo, com encontros mensais e acompanhamento bimestral.
Who (Quem?)	Equipe pedagógica, professores do AEE/SRM (como multiplicadores) e participação eventual de parceiros externos.
How (Como?)	Por meio de oficinas formativas baseadas em: estudo de casos reais da escola; análise de PDIs; construção coletiva de estratégias pedagógicas; trocas entre pares (regente–apoio); e produção de materiais acessíveis.
How Much (Quanto?)	Baixo custo financeiro, utilizando recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para materiais e focando na reorganização do tempo coletivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O programa “Inclusão na Prática: Ciclos de Formação em Serviço e Colaboração” foi concebido como uma proposta de formação continuada em serviço, cujas ações serão desenvolvidas ao longo do ano letivo, com encontros mensais realizados nos momentos de Módulo II, complementados por acompanhamento bimestral das práticas pedagógicas, conforme sistematizado no Quadro 9.

As oficinas formativas abordarão temáticas diretamente relacionadas às fragilidades identificadas, tais como o planejamento colaborativo, o uso pedagógico do PDI, a acessibilidade curricular, a avaliação inclusiva e a produção de materiais acessíveis. Cada encontro será estruturado a partir de uma sequência didático-formativa que contempla: (i) apresentação dialogada dos conceitos centrais; (ii) análise de situações reais vivenciadas na escola; (iii) estudo de documentos

institucionais, como PPP e PDIs; e (iv) elaboração coletiva de estratégias pedagógicas aplicáveis ao contexto dos participantes.

A condução das ações será realizada prioritariamente pela equipe pedagógica da escola, com destaque para a atuação da EEB, em articulação com os profissionais do AEE/SRM, que atuarão como multiplicadores do processo formativo. Professores regentes que já desenvolvem práticas inclusivas também serão convidados a compartilhar experiências, contribuindo para a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar. Quando pertinente, poderão ser estabelecidas parcerias com profissionais externos, como representantes de centros de referência, a exemplo do CREI, do CAS e do CAP, e de serviços de apoio, como o SAI. Essas parcerias são compreendidas como estratégias de apoio e aprofundamento temático, sem comprometer a centralidade da formação no contexto da própria escola.

No que se refere à operacionalização das oficinas, serão utilizados procedimentos metodológicos como estudo de casos reais da instituição, análise coletiva de PDIs, simulação de situações pedagógicas, construção colaborativa de planos de aula acessíveis e produção de materiais didáticos adaptados. Além disso, serão promovidos momentos de troca entre pares — especialmente entre professores regentes e profissionais de apoio — fortalecendo o planejamento colaborativo e a corresponsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento bimestral será realizado por meio de devolutivas formativas, nas quais os docentes compartilharão experiências de implementação das estratégias discutidas, possibilitando a análise coletiva dos avanços e desafios. Esse movimento visa garantir que a formação não se restrinja ao momento da oficina, mas se desdobre em práticas concretas, acompanhadas e continuamente reelaboradas. Nessa perspectiva, a dinâmica formativa proposta desloca a formação docente de uma lógica pontual e transmissiva para um processo contínuo, reflexivo e situado, ancorado nas necessidades reais da escola. O programa configura-se, assim, como uma estratégia institucional que contribui para superar o caráter improvisado das ações inclusivas, promovendo sua organização em bases coletivas, sistemáticas e articuladas, em consonância com os princípios da educação inclusiva e do planejamento colaborativo.

A seguir, o Quadro 10 apresenta a sistematização do cronograma das oficinas do programa, explicitando a organização temporal das ações formativas ao longo do ano letivo, bem como os objetivos, as estratégias metodológicas e os produtos

esperados em cada etapa formativa. A estrutura proposta evidencia uma progressão que parte da compreensão do planejamento colaborativo e do uso pedagógico do PDI, avança para a discussão da acessibilidade curricular e da avaliação inclusiva, e culmina na produção de materiais acessíveis e na socialização das práticas desenvolvidas. Cada etapa poderá ser desenvolvida em um ou mais encontros de Módulo II, conforme as demandas identificadas pela equipe escolar, sendo complementada por momentos de acompanhamento bimestral destinados à socialização das experiências, ao monitoramento das práticas implementadas e ao planejamento das ações subsequentes.

Ao articular momentos de estudo, análise da realidade escolar e construção coletiva de estratégias pedagógicas, o cronograma reforça o caráter contínuo, situado e colaborativo da formação, garantindo sua vinculação direta com o cotidiano docente. Dessa forma, o quadro sintetiza a operacionalização das ações formativas, conferindo maior clareza, viabilidade e possibilidade de acompanhamento ao programa proposto. A partir dessa organização, torna-se possível avançar para a definição dos mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações implementadas, etapa fundamental para verificar sua efetividade e orientar possíveis readequações no percurso formativo.

Quadro 10 – Cronograma das Oficinas do Programa “Inclusão na Prática: Ciclos de Formação em Serviço e Colaboração”

(continua)

Etapa formativa	Tema da oficina	Objetivo formativo	Estratégias metodológicas	Produto esperado
Sensibilização e articulação pedagógica	Planejamento colaborativo na prática.	Compreender o conceito de planejamento colaborativo e fortalecer a articulação entre professor regente, apoio e AEE.	Exposição dialogada; análise de casos da escola; dinâmica de troca entre pares (regente–apoio).	Esboço de planejamento colaborativo para um caso real da escola.
Ressignificação do PDI como instrumento pedagógico	O PDI como instrumento pedagógico.	Ressignificar o PDI como ferramenta de planejamento e acompanhamento da aprendizagem.	Análise de PDIs da escola; identificação de fragilidades; reescrita orientada.	Versão revisada de um PDI com foco pedagógico.
Planejamento inclusivo e acessibilidade curricular	Acessibilidade curricular e DUA.	Compreender estratégias de flexibilização curricular e princípios do DUA.	Estudo de casos; análise de atividades; adaptação coletiva de propostas didáticas.	Plano de aula adaptado com base em princípios de acessibilidade.

(conclusão)

Consolidação das práticas inclusivas	Avaliação inclusiva.	Discutir práticas avaliativas que considerem as diferenças e promovam a participação dos estudantes.	Discussão de situações-problema; análise de instrumentos avaliativos; construção coletiva.	Proposta de instrumento avaliativo acessível.
--------------------------------------	----------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.3 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

As evidências produzidas na pesquisa de campo apontaram para limites significativos na efetivação do planejamento pedagógico colaborativo e na construção de estratégias inclusivas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à adaptação curricular e à participação efetiva dos estudantes PAEE. Tais fragilidades revelam que o planejamento pedagógico ainda se estrutura de forma pouco responsiva à diversidade de modos de aprender presentes na escola, o que compromete a garantia de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar a organização do planejamento pedagógico, de modo que a diversidade não seja tratada como elemento acessório ou posterior, mas como princípio estruturante desde a sua concepção. É nesse contexto que se insere a proposição do DUA como referência teórico-metodológica para a reconfiguração das práticas pedagógicas, em articulação com os demais eixos do PAE.

Conforme destacam Portella *et al.* (2024) e Vitaliano, Prais e Santos (2019), o DUA constitui uma perspectiva de acessibilidade curricular que busca garantir a participação plena de todos os estudantes, ao reconhecer a heterogeneidade como princípio fundante do processo educativo. Nessa mesma direção, Vilaronga e Mendes (2014, p. 31) afirmam que “o DUA é uma ferramenta teórica para embasamento do planejamento, elaboração e implementação de práticas que visam à acessibilidade ao conhecimento por todos os estudantes”.

Ancorado nessa compreensão, o DUA parte do pressuposto de que as barreiras à aprendizagem não estão apenas nos estudantes, mas também nas formas pelas quais o currículo, as metodologias e as práticas de ensino são organizadas. Nesse sentido, Zerbato (2021) problematiza a tendência de atribuir as dificuldades de aprendizagem aos sujeitos, destacando que a rigidez curricular e metodológica constitui um dos principais entraves à efetivação da inclusão. De modo convergente, Vitaliano, Prais e Santos (2019) destacam que o DUA propõe a superação desse modelo homogêneo de ensino ao reconhecer a variabilidade dos aprendizes como princípio estruturante do planejamento pedagógico. Assim, orienta a construção de propostas pedagógicas flexíveis desde o início do planejamento, de

modo a ampliar as oportunidades de aprendizagem e participação no contexto escolar.

Conforme Sebastián-Heredero (2020), o DUA fundamenta-se em três princípios centrais, construídos a partir de evidências da neurociência e orientados pelo reconhecimento da variabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem. O primeiro princípio refere-se à oferta de múltiplos modos de apresentação, considerando que os estudantes diferem na forma como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas. O segundo corresponde aos múltiplos modos de ação e expressão, reconhecendo que os estudantes também se diferenciam nas maneiras pelas quais expressam seus conhecimentos e demonstram suas aprendizagens. O terceiro princípio contempla múltiplos modos de implicação, engajamento e envolvimento, considerando que os aspectos afetivos e motivacionais influenciam de maneira distinta a participação dos estudantes no processo educativo. Nessa perspectiva, o DUA propõe a oferta de diferentes possibilidades de acesso, participação e aprendizagem, por compreender que não existe uma única forma de ensinar que atenda adequadamente à diversidade presente nos contextos escolares.

Além dos princípios que orientam sua operacionalização, a base conceitual do DUA articula contribuições da neurociência e da perspectiva sociointeracionista, especialmente a partir dos pressupostos de Vygotsky ao reconhecer a mediação pedagógica e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como elementos centrais para a aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social, sendo construído na interação com outros sujeitos e com instrumentos culturais. Nesse sentido, a aprendizagem se efetiva na ZDP, entendida como a distância entre aquilo que o estudante realiza de forma autônoma e o que pode realizar com o auxílio de um outro mais experiente. Nessa perspectiva, o ensino é compreendido como um processo dinâmico e relacional, que requer a oferta de diferentes formas de mediação e acesso ao conhecimento. Assim, tais pressupostos convergem com as diretrizes do DUA ao orientar a construção de práticas pedagógicas flexíveis, baseadas na oferta de múltiplos meios de representação, ação e expressão, de modo a atender à diversidade dos estudantes.

A adoção do DUA implica a reorganização do planejamento pedagógico, de modo que professores do ensino comum, profissionais do AEE e equipe pedagógica

atuem de forma colaborativa na elaboração de estratégias didáticas que ampliem as possibilidades de acesso ao currículo. Dessa forma, busca-se superar a lógica de adaptações pontuais e reativas, substituindo-a por uma abordagem proativa e inclusiva.

A proposta de implementação será desenvolvida na escola investigada, envolvendo todas as turmas do ensino comum e articulando os diferentes profissionais que atuam no processo educativo. A participação da gestão escolar e da equipe pedagógica será fundamental para a coordenação, o acompanhamento e a consolidação das ações, promovendo espaços de diálogo e reflexão coletiva. No que se refere ao processo de implementação, o plano será organizado em três etapas complementares ao longo do ano letivo.

A primeira etapa consistirá na formação inicial da equipe escolar sobre os fundamentos do DUA e suas implicações para o planejamento pedagógico inclusivo. A segunda etapa envolverá a incorporação dos princípios do DUA no planejamento pedagógico das turmas, com a adoção de estratégias didáticas diversificadas que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes. Por fim, a terceira etapa será dedicada ao monitoramento, à avaliação e ao aprimoramento contínuo das práticas implementadas.

Em seguida, os momentos de planejamento coletivo da escola serão utilizados como espaços de construção colaborativa de estratégias didáticas alinhadas aos princípios do DUA. Nesse processo, os professores serão estimulados a desenvolver atividades que contemplem diferentes formas de apresentação dos conteúdos, incluindo recursos visuais, orais, digitais e manipulativos, de modo a ampliar as possibilidades de compreensão e participação dos estudantes.

Além disso, será incentivada a produção de materiais pedagógicos acessíveis, bem como o uso de tecnologias educacionais que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades escolares. O acompanhamento dessas ações ficará sob responsabilidade da coordenação pedagógica, que deverá monitorar a implementação das práticas e promover momentos periódicos de avaliação e reflexão coletiva.

No âmbito das responsabilidades, a gestão escolar desempenhará papel central na organização dos processos formativos e na articulação entre os profissionais. A equipe pedagógica atuará no acompanhamento do planejamento docente, promovendo momentos de reflexão coletiva e apoiando a incorporação dos

princípios do DUA às práticas didáticas. Os professores regentes, por sua vez, serão responsáveis pela implementação das estratégias em sala de aula, enquanto os profissionais do AEE, professores de apoio e TILS contribuirão com orientações especializadas relacionadas à acessibilidade curricular e às necessidades específicas dos estudantes.

Em relação às estratégias de implementação, serão desenvolvidas ações articuladas que envolvem formação continuada, reorganização dos momentos de planejamento pedagógico e produção de materiais didáticos acessíveis. Os professores serão incentivados a utilizar diferentes recursos — visuais, orais, digitais e manipulativos —, ampliando as formas de acesso ao conteúdo e de participação dos estudantes. Além disso, será estimulada a construção coletiva de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, favorecendo a aprendizagem significativa.

Do ponto de vista dos recursos, a proposta apresenta baixo custo financeiro direto, uma vez que se fundamenta na reorganização de práticas já existentes e na utilização de tempos institucionais, como os momentos de planejamento coletivo e formação docente. Eventualmente, poderão ser mobilizados recursos do PDDE para a aquisição de materiais pedagógicos acessíveis e tecnologias educacionais que ampliem as condições de inclusão.

Assim, o Quadro 11 apresenta a sistematização das ações propostas para a implementação do DUA, organizadas a partir dos elementos da ferramenta 5W2H, de modo a explicitar os objetivos, os responsáveis, os prazos e as estratégias de execução do plano.

Quadro 11 – Sistematização das ações para a implementação do DUA

(continua)

Pergunta	Ação propositiva
What (O quê?)	Implementar o DUA como referência para o planejamento pedagógico da escola, promovendo práticas didáticas que considerem múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento dos estudantes, especialmente aqueles PAEE.

(continua)

Why (Por que?)	Porque a pesquisa evidencia dificuldades no planejamento colaborativo e na adaptação curricular para estudantes PAEE. A adoção do DUA pode reduzir barreiras pedagógicas, ampliar o acesso ao currículo e fortalecer a inclusão escolar, alinhando-se às políticas públicas de educação inclusiva.
Where (Onde?)	Na escola investigada, envolvendo as turmas do ensino comum, com articulação entre professores regentes, professores da SRM, professores de apoio e equipe pedagógica.
When (Quando?)	Implementação em três etapas: 1. No início do ano letivo com formação inicial da equipe. 2. No decorrer do 1º semestre com aplicação no planejamento pedagógico. 3. No decorrer do 2º semestre com monitoramento, avaliação e ampliação das práticas.
Who (Quem?)	Toda equipe pedagógica da escola: Gestora, vice gestoras; EEB; Professores regentes de aulas; Professores do AEE/SRM; Professores de apoio; TILS.
How (Como?)	Formação continuada sobre DUA e inclusão. Inserção do DUA nos momentos de planejamento pedagógico colaborativo. • Desenvolvimento de estratégias didáticas com múltiplas formas de acesso ao conteúdo (visual, oral, digital, manipulativa). • Produção de materiais pedagógicos acessíveis. • Monitoramento das práticas inclusivas pela coordenação pedagógica.

(conclusão)

How much (Quanto?)	Baixo custo financeiro direto. O principal investimento será em formação docente e reorganização do tempo de planejamento coletivo. Poderão ser necessários recursos para materiais acessíveis, tecnologias educacionais e capacitação continuada.
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A proposta de implementação do DUA como eixo estruturante do planejamento pedagógico da escola se dá em resposta às fragilidades identificadas na articulação entre os profissionais e na construção de estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Nessa direção, o DUA configura-se como uma abordagem orientada à promoção da acessibilidade curricular, ao reconhecer que as barreiras à aprendizagem não se restringem às características dos estudantes, mas também se manifestam nas formas como o currículo, as metodologias e as práticas pedagógicas são organizadas.

Conforme assinalam Zerbato e Mendes (2018), o DUA contribui para a adoção de estratégias de ensino mais adequadas, ao orientar a seleção e o desenvolvimento de métodos e materiais que ampliem as oportunidades de aprendizagem e favoreçam a avaliação do progresso dos estudantes de forma mais equitativa.

Sob essa perspectiva, a proposta desloca o foco de adaptações pontuais, realizadas a posteriori, para a construção de práticas pedagógicas flexíveis desde o planejamento inicial, de modo a contemplar a diversidade de formas de participação e aprendizagem presentes no contexto escolar.

Assim, a incorporação do DUA ao planejamento institucional decorre diretamente aos achados da pesquisa, ao oferecer subsídios teórico-práticos para a superação da fragmentação das ações pedagógicas e para o fortalecimento de uma cultura de trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, consolidando a inclusão como princípio estruturante do trabalho pedagógico.

No que diz respeito ao tempo de implementação, o plano será desenvolvido em três etapas complementares ao longo do ano letivo. A primeira etapa corresponderá à formação inicial da equipe escolar sobre os fundamentos do DUA e suas implicações para o planejamento pedagógico inclusivo.

A formação deverá ocorrer no início do ano letivo, preferencialmente durante os momentos institucionais de planejamento e formação continuada da escola. A segunda etapa consistirá na aplicação do DUA no planejamento pedagógico das turmas ao longo do primeiro semestre. Nesse período, os professores serão incentivados a incorporar estratégias pedagógicas diversificadas que ampliem as possibilidades de acesso ao currículo e permitam diferentes formas de participação dos estudantes nas atividades propostas.

A terceira etapa ocorrerá no segundo semestre e terá como foco o monitoramento e avaliação das práticas implementadas, bem como a ampliação das estratégias consideradas exitosas. Essa fase envolverá momentos de reflexão coletiva, análise das experiências desenvolvidas e ajustes necessários para a consolidação da proposta no cotidiano escolar.

Em relação aos responsáveis pela implementação, a gestão escolar desempenhará papel central na coordenação do processo, especialmente no que se refere à organização dos momentos de formação, à articulação entre os profissionais e ao acompanhamento das ações propostas. A EEB atuará diretamente no acompanhamento do planejamento docente, apoiando os professores na incorporação dos princípios do DUA às práticas didáticas e promovendo espaços de diálogo e reflexão coletiva.

Os professores regentes terão papel fundamental na implementação das estratégias pedagógicas em sala de aula, enquanto professores da SRM, TILS e professores de apoio contribuirão com orientações especializadas relacionadas à acessibilidade curricular, às tecnologias assistivas e às necessidades específicas dos estudantes PAEE. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão deixa de estar concentrada em determinados profissionais e passa a ser compartilhada por toda a equipe escolar.

No que se refere aos recursos necessários para a implementação, a proposta apresenta baixo custo financeiro direto, uma vez que grande parte das ações envolve reorganização de práticas pedagógicas e utilização de tempos institucionais já existentes na rotina escolar, como os momentos de planejamento coletivo e formação docente.

O principal investimento necessário diz respeito à formação continuada dos professores e ao desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis. Eventualmente, poderão ser necessários recursos para aquisição de tecnologias

educacionais, materiais didáticos adaptados e instrumentos de apoio à acessibilidade pedagógica.

Nesse sentido, parte dos recursos financeiros poderá ser obtida por meio do PDDE, política pública do governo federal destinada ao apoio financeiro às escolas públicas da educação básica. O PDDE permite a aplicação de recursos em ações voltadas à melhoria da infraestrutura pedagógica, à aquisição de materiais educacionais e ao fortalecimento das práticas escolares, o que inclui iniciativas relacionadas à promoção da educação inclusiva. Dessa forma, a utilização desses recursos pode contribuir para viabilizar a implementação do DUA na escola, garantindo condições materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

A implementação do DUA configura-se, portanto, como uma estratégia institucional voltada à superação das barreiras pedagógicas identificadas na pesquisa. Ao promover a reorganização do planejamento a partir de princípios de acessibilidade e flexibilidade curricular, a proposta contribui para fortalecer o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, o PAE articula-se diretamente aos achados da pesquisa e apresenta estratégias viáveis para o enfrentamento das fragilidades identificadas. Ao integrar a reestruturação do PPP, a formação continuada de professores e a implementação do DUA, o plano propõe a institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas, orientadas pela construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos.

4.4 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DAS AÇÕES PROPOSTAS NO PAE

A avaliação e o monitoramento das ações propostas no PAE constituem uma etapa indispensável para verificar se as estratégias voltadas ao fortalecimento do planejamento colaborativo foram efetivamente incorporadas à rotina escolar. Considerando que o PAE foi organizado em três eixos - reestruturação do PPP, formação continuada de professores e implementação do DUA -, propõe-se que a escola institua momentos sistemáticos de acompanhamento, com a participação da equipe gestora, da EEB, dos professores regentes, dos profissionais do AEE, dos

professores de apoio e dos TILS, quando houver estudantes surdos acompanhados por esse profissional.

Esse processo avaliativo deverá ocorrer ao longo do ano letivo, preferencialmente nos momentos de Módulo II, por meio de registros escritos, análise de documentos pedagógicos, escuta dos profissionais envolvidos e observação das práticas desenvolvidas. A intenção não é produzir uma avaliação meramente burocrática, mas criar condições para que a escola possa identificar em que medida as ações propostas favoreceram a institucionalização do planejamento colaborativo, a corresponsabilização docente, a consolidação dos PDIs como instrumentos pedagógicos e a ampliação da acessibilidade curricular.

Como etapa inicial da implementação do PAE, recomenda-se a realização de um encontro de devolutiva da pesquisa com a equipe gestora, a equipe pedagógica e os professores da escola, destinado à socialização dos principais achados do estudo e à apresentação das ações propostas. Além de atender ao compromisso ético de retorno dos resultados aos participantes, esse momento poderá favorecer a apropriação coletiva das evidências produzidas e fortalecer o engajamento dos profissionais na implementação das ações propostas.

Para tanto, recomenda-se a criação de uma comissão de acompanhamento do PAE, composta por representantes da gestão escolar, da equipe pedagógica, dos professores regentes e dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes PAEE. Essa comissão deverá registrar os avanços, as dificuldades e as necessidades de replanejamento, construindo um relatório sintético ao final de cada semestre. Entre os indicadores possíveis, destacam-se: realização de reuniões colaborativas registradas em ata; participação de professores regentes, AEE, apoio e EEB nos momentos de planejamento; revisão do PPP com inclusão de diretrizes para o planejamento colaborativo; elaboração ou atualização dos PDIs de forma coletiva; incorporação de princípios do DUA nos planejamentos; produção de materiais acessíveis; e percepção dos profissionais sobre mudanças na organização do trabalho pedagógico.

Ao final do ano letivo, sugere-se a realização de um encontro avaliativo coletivo, destinado à socialização dos resultados do monitoramento e à definição das ações que deverão ser mantidas, aprimoradas ou reformuladas para o ano seguinte. Esse momento permitirá que a escola observe como o processo se desenvolveu, reconheça os avanços alcançados e reelabore novas possibilidades de

atuação, garantindo que o PAE se configure como um instrumento vivo de gestão pedagógica e não como uma proposição pontual desvinculada da realidade escolar.

O Quadro 12 apresenta a sistematização das ações de avaliação e monitoramento do PAE, estruturadas com base na ferramenta 5W2H, de modo a explicitar seus objetivos, justificativas, responsáveis, estratégias e temporalidade. A organização dessas ações evidencia o caráter contínuo e formativo do processo avaliativo, que se desenvolve ao longo do ano letivo por meio de acompanhamento bimestral e sistematização semestral dos resultados, culminando em um momento coletivo de avaliação e replanejamento. Ao detalhar os procedimentos — como a atuação de uma comissão de acompanhamento, a análise de documentos pedagógicos, a observação das práticas e a escuta dos profissionais —, o quadro reforça a intencionalidade de constituir a avaliação como instrumento de reflexão e tomada de decisão, articulado diretamente à reorganização do trabalho pedagógico e à consolidação das práticas inclusivas.

Quadro 12 – Sistematização das ações para monitoramento e avaliação do PAE

(continua)

Pergunta	Ação propositiva
What (O quê?)	Avaliar e monitorar a efetivação das ações propostas no PAE, verificando seus efeitos na organização do planejamento colaborativo e nas práticas inclusivas da escola.
Why (Por quê?)	Para identificar se as ações de reestruturação do PPP, formação continuada e implementação do DUA foram incorporadas à rotina escolar, possibilitando ajustes, continuidade e aprimoramento das práticas.
Where (Onde?)	Na escola investigada, especialmente nas reuniões pedagógicas, nos espaços de planejamento e nos registros institucionais.
When (Quando?)	Início do ano letivo: realização do encontro de devolutiva da pesquisa; ao longo do ano letivo: acompanhamento bimestral e sistematização semestral dos resultados; ao final do ano: encontro coletivo de avaliação e replanejamento.

(conclusão)

Who (Quem?)	Equipe gestora, EEB, professores regentes, profissionais do AEE/SRM, professores de apoio, TILS e representantes dos participantes das ações formativas.
How (Como?)	Por meio da realização de encontro de devolutiva da pesquisa, da atuação de comissão de acompanhamento, da análise de atas e planejamentos, da verificação dos PDIs, da observação das práticas pedagógicas, da aplicação de formulário avaliativo aos profissionais e da elaboração de relatório semestral.
How much (Quanto?)	Baixo custo financeiro direto, utilizando recursos já disponíveis na escola. Poderá haver necessidade de impressão de formulários, organização de registros e uso de equipamentos institucionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A proposta de avaliação e monitoramento das ações do PAE reafirma a necessidade de que os processos formativos e organizacionais sejam acompanhados de maneira sistemática, permitindo à escola identificar avanços, limites e possibilidades de replanejamento. Ao instituir mecanismos contínuos e participativos de acompanhamento, o PAE configura-se como um instrumento dinâmico de gestão pedagógica, orientando a tomada de decisões e a consolidação do planejamento colaborativo como prática institucional. Integrando a reestruturação do PPP, a formação continuada, a implementação do DUA e o monitoramento das ações, o plano responde, de forma articulada, aos desafios identificados na pesquisa. Mais do que atribuir novas responsabilidades aos profissionais, o PAE propõe a reorganização dos tempos, espaços e processos já existentes, orientada pela corresponsabilização e pela construção de uma cultura colaborativa.

A partir dessa sistematização, avança-se, no capítulo seguinte, para as considerações finais, nas quais serão retomados os principais achados do estudo, suas contribuições e limites, bem como as implicações das ações propostas para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto investigado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da educação inclusiva no contexto escolar exige mais do que a garantia do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) à escola comum. Trata-se de um processo que demanda transformações nas dimensões pedagógica, organizacional e cultural das instituições, envolvendo a superação de práticas fragmentadas e a construção de uma atuação pautada na corresponsabilização entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, tendo como horizonte a garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo compreender como a equipe pedagógica da E. E. Jean Itard elabora e implementa estratégias colaborativas no planejamento escolar com vistas à inclusão dos estudantes PAEE, buscando responder à questão norteadora acerca de como essas estratégias são definidas e efetivadas no cotidiano escolar. Para alcançar esse objetivo, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada no estudo de caso, utilizando-se análise documental, entrevista semiestruturada e grupos focais. Tal percurso metodológico possibilitou compreender, em profundidade, as práticas, as percepções e os desafios vivenciados pelos profissionais da escola, permitindo uma leitura articulada entre os documentos institucionais, as normativas educacionais e as experiências compartilhadas pelos participantes.

Os resultados evidenciaram que a escola apresenta potencialidades importantes para o fortalecimento da educação inclusiva, especialmente no que se refere às relações interpessoais, ao compromisso dos profissionais e à existência de iniciativas pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes PAEE. Entretanto, tais iniciativas ainda ocorrem, em grande medida, de forma individualizada e pouco sistematizada, o que dificulta sua continuidade, sua socialização e sua consolidação como práticas institucionais.

Nesse sentido, a análise dos dados permitiu compreender que o planejamento colaborativo ainda não se encontra institucionalizado, ocorrendo de maneira pontual e informal, sem a definição de tempos, espaços e instrumentos capazes de assegurar o trabalho conjunto entre os diferentes profissionais. A realidade observada dialoga com a literatura ao indicar que práticas colaborativas tendem a se fortalecer quando passam a integrar a organização institucional da

escola e são sustentadas por condições pedagógicas, formativas e de gestão (Pletsch, 2020; Vianna; Braun, 2019). A limitada institucionalização fragiliza a articulação entre professores regentes, professores de apoio, profissionais do AEE e equipe pedagógica, limitando o potencial do trabalho colaborativo.

No que se refere à cultura inclusiva, observou-se a presença de atitudes de acolhimento, respeito às diferenças e compromisso com os estudantes, evidenciando um ambiente relacional favorável à inclusão. Contudo, tais valores ainda não se traduzem plenamente em diretrizes institucionais consolidadas, revelando fragilidades na incorporação da inclusão como princípio estruturante da organização escolar. Essa constatação reforça a compreensão de Booth e Ainscow (2011) de que a construção de escolas inclusivas depende da articulação entre culturas, políticas e práticas, de modo que os valores inclusivos sejam efetivamente traduzidos em políticas institucionais e práticas pedagógicas compartilhadas.

Em relação às práticas pedagógicas, a pesquisa evidenciou a existência de estratégias inclusivas desenvolvidas por iniciativa de diferentes profissionais, como adaptações curriculares, flexibilização de atividades e incentivo à participação dos estudantes. Entretanto, essas práticas ainda não são suficientemente sistematizadas ou compartilhadas, permanecendo fortemente vinculadas ao empenho individual dos docentes. Tal cenário evidencia que o compromisso dos profissionais, embora imprescindível, necessita ser acompanhado por mecanismos e condições institucionais que favoreçam o planejamento conjunto, o trabalho colaborativo e a continuidade das ações desenvolvidas.

No eixo da acessibilidade curricular, constatou-se que o PDI, embora previsto nas normativas da rede estadual como instrumento orientador do planejamento pedagógico, ainda é frequentemente compreendido como uma exigência burocrática. Tal compreensão limita seu potencial como instrumento de mediação pedagógica e compromete sua utilização como elemento articulador das ações voltadas à aprendizagem dos estudantes PAEE. Da mesma forma, os dados evidenciaram um descompasso entre a formação inicial e as demandas da educação inclusiva, além da necessidade de fortalecer processos permanentes de formação continuada, contextualizados e articulados às situações concretas vivenciadas pelos profissionais, conforme defendem Glat e Estef (2021) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

Diante desse conjunto de evidências, foi possível compreender que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente do comprometimento dos profissionais nem da adoção isolada de determinadas estratégias pedagógicas. Trata-se de um processo complexo, que envolve a articulação entre diferentes dimensões — pedagógicas, organizacionais, formativas, estruturais e políticas —, as quais se influenciam mutuamente e condicionam as possibilidades de construção de práticas colaborativas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o planejamento colaborativo configura-se como uma condição pedagógica relevante para fortalecer o trabalho coletivo, favorecer a corresponsabilização entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes, sem pretender constituir uma resposta isolada aos desafios da inclusão.

Como resposta às necessidades identificadas, foi elaborado um PAE, estruturado em quatro eixos articulados: reestruturação do PPP, formação continuada em serviço, implementação do DUA e criação de mecanismos de avaliação e monitoramento das ações propostas.

Construído a partir das evidências produzidas na própria escola, o PAE propõe a reorganização dos processos de gestão pedagógica, fortalecendo a articulação entre gestão escolar, equipe pedagógica, professores, famílias e serviços de apoio, de modo a favorecer a consolidação de práticas inclusivas institucionalizadas. Embora concebido para responder às especificidades do contexto investigado, suas proposições podem dialogar com outras realidades educacionais que enfrentam desafios semelhantes, desde que consideradas as particularidades de cada contexto.

Para além das contribuições voltadas à realidade investigada, o percurso de pesquisa também produziu importantes aprendizagens para a própria pesquisadora. A experiência profissional na rede estadual de ensino, marcada pela convivência cotidiana com as reuniões pedagógicas e com as múltiplas demandas administrativas presentes na rotina escolar, levou inicialmente à expectativa de que as dificuldades relacionadas ao planejamento colaborativo estivessem fortemente associadas à sobrecarga decorrente das exigências burocráticas enfrentadas pelos professores. Entretanto, a aproximação com o campo empírico, a escuta atenta dos participantes e a análise sistemática das evidências possibilitaram compreender que a realidade investigada era significativamente mais complexa. Mais do que identificar

possíveis resistências à inclusão, a pesquisa revelou profissionais comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes, mas inseridos em um contexto institucional que ainda oferece poucas condições para que o planejamento colaborativo se consolide como prática permanente. Esse movimento permitiu ultrapassar percepções inicialmente influenciadas pela experiência profissional para construir uma análise fundamentada nas evidências produzidas ao longo da investigação, reafirmando a importância da postura investigativa, da escuta sensível e da reflexão crítica sobre a prática, conforme propõe Freire (1996), ao defender que é por meio da problematização da própria prática que se constroem novas formas de compreender e transformar a realidade.

Embora desenvolvida em uma única unidade escolar, esta investigação evidencia o potencial do estudo de caso para compreender, em profundidade, fenômenos complexos que atravessam o cotidiano da escola pública. Mais do que produzir generalizações estatísticas, o conhecimento construído oferece elementos para a reflexão sobre desafios presentes em diferentes contextos educacionais, podendo subsidiar processos de reorganização do trabalho pedagógico em escolas que compartilham problemáticas semelhantes.

No decorrer da realização desta pesquisa, o cenário normativo da Educação Especial também passou por importantes atualizações, as quais merecem ser registradas por ampliarem a atualidade das discussões aqui desenvolvidas. Embora o percurso investigativo tenha sido desenvolvido sob a vigência da PNEEPEI, a instituição da PNEEI, em 2025, acompanhada da publicação dos Cadernos Pedagógicos que acompanham a sua implementação, amplia a atualidade das discussões desenvolvidas nesta pesquisa. Nesse contexto, o PAE proposto dialoga com esse novo conjunto de referenciais, reforçando sua contribuição para a consolidação de práticas colaborativas e inclusivas no cotidiano escolar.

Como desdobramento, considera-se relevante o desenvolvimento de estudos que acompanhem a implementação das ações propostas no PAE, investigando seus impactos na organização do trabalho pedagógico e no fortalecimento do planejamento colaborativo. Também se mostram pertinentes pesquisas que ampliem o diálogo com estudantes, famílias, profissionais dos serviços de apoio e demais atores da comunidade escolar, aprofundando a compreensão acerca dos processos de corresponsabilização que sustentam a construção da educação inclusiva.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a construção de uma escola inclusiva constitui um processo permanente, coletivo e historicamente situado. Como destacam Booth e Ainscow (2011), a consolidação da inclusão depende da articulação entre culturas, políticas e práticas, exigindo que os princípios inclusivos se materializem nas formas de organização da escola e nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa direção, o planejamento colaborativo assume lugar de destaque como estratégia de reorganização institucional, favorecendo o diálogo, fortalecendo a corresponsabilização entre escola, família e serviços de apoio e ampliando as possibilidades de construção de respostas pedagógicas mais consistentes diante da diversidade presente na escola. Espera-se que as reflexões e proposições produzidas por esta investigação contribuam para o fortalecimento do debate sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva e inspirem outras escolas a construir, de forma crítica, colaborativa e contextualizada, caminhos próprios para garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, reafirmando, na perspectiva freireana, que a transformação da prática educativa nasce do permanente movimento de ação, reflexão e reconstrução da realidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Jaqueline Pereira de. **Inclusão escolar e a atuação dos núcleos de apoio da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade da Zona da Mata Mineira**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, Minas Gerais. 179 f. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18177>. Acesso em: 02 de abr. 2025.
- ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; MARIN, Márcia; GLAT, Rosana. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 83-100. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2025.
- ARAÚJO, Suelia da Silva; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. Articulação entre avaliação, formação e aprendizagem escolar: contribuições das teorias de Vygotsky e Ausubel. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/44427>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 1–20, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>. Acesso em: 16 mai. 2025.
- BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca**. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652008000200003>. Acesso em: 21 de abr. 2026.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184> Acesso em: 30 jul. 2025.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos; João Batista Esteves. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2011. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRAGA, Daniel Santos; ARAÚJO, Eduardo Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 1–25, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e97172>. Acesso em: 15 de fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/acesso-a-informacao/governanca-e-gestao/governanca-do-setor-de-defesa/legislacao-basica-1/arquivos/2022/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil.pdf/view>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

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

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9975/1/RESOLU%c3%87%c3%83O%20N%c2%ba%204%2c%20DE%202%20DE%20OUTUBRO%20DE%202009.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação Especial Inclusiva. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnee/cadernos-pedagogicos>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 24 de nov. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia (Org.). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na Área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284714369_Praticas_Pedagogicas_Inclusivas_da_criatividade_a_valorizacao_das_diferencas. Acesso em: 01 mai. 2025.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo. 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16286/1/Aliciene%20F%20M%20Cordeiro.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Siglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 mai. 2025

COUTO, Marcos Antônio Campos; VASCONCELOS, André Tinoco; CORRÊA, Fabrícia Costa; SERRA, Enio; BERBAT, Márcio da Costa; GT de Ensino da AGB Seções Niterói e Rio de Janeiro. Contra Precarização da Escola Pública Brasileira e pela Valorização Profissão Docente. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 40, p. 145–168, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2013.458. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/458>. Acesso em: 15 fev. 2026.

DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves de Oliveira; BORGES, Fábio Alexandre; OLIVEIRA, André Luís de. Marcos legais da legislação de Minas Gerais com relação à educação especial: atuação das professoras de apoio.

Contribuciones a las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 16, n. 5, p. 2079-2101, 2023. Disponível em:

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/603/487/135>

5 Acesso em 06 jun. 2025.

ESCOLA ESTADUAL MARECHAL MASCARENHAS DE MORAES. **Projeto Político-Pedagógico – PPP**. Minas Gerais. 2019.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014 – Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006> Acesso em: 20 abr. 2026.

FONSECA, Cristiane Delgado da. **O processo de inclusão de estudantes público da educação especial**: um estudo de caso. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, Minas Gerais. 228f. 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/19715>. Acesso em: 05 mai. 2026.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**, v. 43, n. spe4, p. 244–255, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/> Acesso em: 16 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 30 de mai. 2025.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, jan/jun 2001. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/7e6f4f47-0eff-4070-868d-7f52762580f8/>. Acesso em: 01 set. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p.19-66. Disponível em:

https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf Acesso em: 30 de ago. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.18, n.52, pp.101-119. ISSN 1413-2478. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de abr. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1oMNR64YMzBfYTpE7jvoiOpYRr3SUIs-/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 dez. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2026.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez., 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>. Acesso em: 20 abr. 2026.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e55/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X47967.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 28 jun. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 14. Disponível em:

https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf Acesso em: 13 dez. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> Acesso em: 20 nov. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf Acesso em: 21 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1boLUgFkgD57KjTsl2BGI5cBoZTUUU40Y/view> Acesso em: 20 abr. 2026.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e280081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081> Acesso em: 13 out. 2024.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf Acesso em: 13 out. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo. 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf Acesso em: 13 jul. 2025.

LÜDKE, Mengha.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf Acesso em: 20 abr. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003> Acesso em: 20 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 01 set. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 27, n. 41, pp. 81-93, nov. 2011. ISSN 1984-

0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003/16750> Acesso em: 13 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Cartilha: A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2016. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf Acesso em: 16 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.844, de 27 de junho de 2024**. Dispõe sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema estadual de educação. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24844/2024/> Acesso em: 16 mai. 2025

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 486 de 21 de janeiro de 2022**. Fixa normas credenciamento e credenciamento para e de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=28178-resolucao-see-n-486-de-21-de-janeiro-de-2022?layout=print Acesso em: 15 set. 2025.

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: SEE/MG, 2020. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24195-resolucao-see-n-4-256-2020&task=download Acesso em: 16 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.968, de 2024**. Dispõe sobre a organização do Módulo II e outras diretrizes pedagógicas nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf> Acesso em: 20 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.496, de 2021**. Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das atividades pedagógicas na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.496%20de%202021..pdf> Acesso em: 20 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**. 2025. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf Acesso em 20 jul. 2024.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mai. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view>. Acesso em: 06 dez. 2025.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106–1119, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c> Acesso em: 13 mai. 2025.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51–53, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1235> Acesso em: 13 nov. 2025.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357> Acesso em: 12 jan. 2026.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo; HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 41, n. 124, p. 133–141, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240007. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/66> Acesso em: 04 abr. 2026.

QEDU. **Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068471-ee-marechal-mascarenhas-de-moraes>. Acesso em: 21 abr. 2026.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 23-48. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/539> Acesso em: 30 mai. 2025.

SÁ, Lanuzia Tércia Freire de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Práxis Educacional**, vol. 15, núm. 36, 2019, pp. 645-660 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695478688037.pdf> Acesso em: 20 abr. 2026.

SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?** currículo, área, aula. 1. Ed. São Paulo: Vozes, 2014. E-book. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/por-que-planejar-como-planejar-curriculo-area-aula-114700> Acesso em: 27 dez. 2025.

SANTOS, João Batista Silva dos. Precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil: levantamento bibliográfico e problematizações. **Cadernos CEDES**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC289800> Acesso em: 21 jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155> Acesso em: 25 de mai. 2026

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/>. Acesso em: 13 mai. 2025.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf> Acesso em: 20 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_salamanca.htm Acesso em: 13 mai. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf Acesso em: 06 dez. 2025.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo e práticas de/para inclusão escolar. In: Colóquio Internacional De Educação Especial E Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**, Galoá, 2019. <https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/ensino-colaborativo-e-praticas-depara-inclusao-escolar?lang=pt-br> Acesso em: 24 Nov. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Online)**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 abr. 2026.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 26, n. 3, p. 805-827, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-9>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986>. Acesso em: 21 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.1984. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf Acesso em: 20 de abr. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi, 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf Acesso em: 20 abr. 2026.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho Universal para a Aprendizagem: implicações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e236112, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/> Acesso em: 21 de abr. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000200147&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2026.

APÊNDICE A – Sistematização dos principais assuntos recorrentes nas atas de reuniões pedagógicas (2023–2025)

(continua)

Data da reunião	Principais assuntos	Observações analíticas
16/12/2023	Organização do encerramento do ano letivo; fechamento de diários e lançamento de notas; cumprimento de prazos e orientações gerais da gestão para o encerramento do período letivo.	Observa-se a centralidade dos procedimentos de fechamento e consolidação de resultados, com o planejamento associado predominantemente à organização administrativa do final do ano letivo, sem registro de processos de reflexão pedagógica coletiva. Embora haja menção ao PDI, a ata não traz uma discussão sistemática ou aprofundada sobre sua utilização, acompanhamento pedagógico ou articulação com estratégias de acessibilidade curricular.
01/02/2024	Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.	Planejamento compreendido como organização do funcionamento escolar. Predominância de pautas operacionais e normativas; ausência de registros sobre planejamento colaborativo, educação especial ou estratégias inclusivas.
16/03/2024 Obs.: sábado letivo referente ao dia 02/02/2025.	Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.	A reunião possui a mesma natureza organizacional das reuniões de início de ano, com centralidade na estruturação do funcionamento escolar. O planejamento é compreendido como organização administrativa e normativa, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo, discussão sobre educação especial, PDI ou estratégias inclusivas.
17, 18 e 20/04/2024	Acompanhamento pedagógico das turmas; análise do rendimento; frequência; comportamento; dificuldades de aprendizagem; encaminhamentos para recuperação; organização de avaliações.	Ata ampliada em três dias, indicando intensificação do acompanhamento pedagógico. A avaliação assume centralidade, com foco em rendimento e comportamento. As dificuldades são tratadas por meio de encaminhamentos corretivos, como recuperação, sem menção a adaptações curriculares, AEE ou planejamento colaborativo.

(continua)

24/08/2024	Acompanhamento do rendimento das turmas; análise de frequência e comportamento; discussão sobre dificuldades de aprendizagem; encaminhamentos para recuperação paralela; orientações administrativas.	A reunião mantém a centralidade no controle do rendimento escolar e na análise disciplinar, com ênfase na recuperação paralela. Não há registro de discussão sobre planejamento colaborativo, adaptações curriculares, AEE ou estratégias inclusivas.
24/08/2024	Organização da Semana da Pessoa com Deficiência; definição de atividades e cronograma; distribuição de responsabilidades; orientações pedagógicas e administrativas para o evento. A reunião contou com a presença dos professores de apoio e da SRM, apenas.	A pauta desloca-se do acompanhamento do rendimento para a organização de um evento temático, com uma abordagem pontual e “comemorativa” da temática da deficiência. Não há registros de articulação da proposta com o planejamento pedagógico regular, com o AEE, com o PDI ou com estratégias permanentes de acessibilidade curricular, indicando a prevalência de ações episódicas em detrimento de uma política institucional contínua de inclusão.
21/09/2024	Conselho de classe; avaliação do desempenho bimestral; frequência; comportamento; encaminhamentos pedagógicos; organização de registros e prazos.	Predomina a lógica avaliativa centrada em resultados e comportamento. As dificuldades de aprendizagem são tratadas sob a perspectiva do rendimento, sem menção a práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento colaborativo ou acessibilidade curricular.
26/10/2024	Acompanhamento pedagógico das turmas; análise de notas; frequência; organização de avaliações finais; orientações administrativas.	Reitera-se a centralidade da avaliação e do cumprimento de prazos. O planejamento aparece restrito à organização dos avaliativos, sem registros de reflexão pedagógica coletiva ou articulação com o PDI.
23/11/2024	Conselho de classe; análise do rendimento final; frequência; comportamento; definição de encaminhamentos para recuperação e fechamento do ano letivo.	A pauta reforça a função classificatória da avaliação e a centralidade do fechamento de resultados. Não há indícios de discussão sobre práticas inclusivas, AEE ou planejamento pedagógico interprofissional.

(continua)

19/12/2024	Encerramento do ano letivo; fechamento de diários; lançamento de notas; cumprimento de prazos; orientações gerais da gestão.	Assim como em 2023, observa-se a centralidade dos procedimentos administrativos de encerramento. O planejamento aparece associado à organização burocrática, sem registros de avaliação pedagógica coletiva ou revisão de práticas.
03/02/2025 - Dia escolar com a mesma pauta da reunião nos três turnos.	Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.	O planejamento é compreendido como organização do funcionamento escolar. Predominam pautas operacionais e normativas, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo, educação especial ou estratégias inclusivas.
04/02/2025 - Dia escolar com a mesma pauta da reunião nos três turnos.	Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.	O planejamento é compreendido como organização do funcionamento escolar. Predominam pautas operacionais e normativas, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo, educação especial ou estratégias inclusivas.

(continua)

<p>05/02/2025 - Dia escolar com a mesma pauta da reunião nos três turnos.</p>	<p>Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.</p>	<p>O planejamento é compreendido como organização do funcionamento escolar. Predominam pautas operacionais e normativas, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo, educação especial ou estratégias inclusivas.</p>
<p>06/02/2025 - Dia escolar com a mesma pauta da reunião nos três turnos.</p>	<p>Planejamento do início do ano letivo; organização do calendário; distribuição de turmas e horários; orientações pedagógicas e administrativas; informes da SRE.</p>	<p>O planejamento é compreendido como organização do funcionamento escolar. Predominam pautas operacionais e normativas, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo, educação especial ou estratégias inclusivas.</p>
<p>07/02/2025 - Dia escolar com a mesma pauta da reunião nos turnos manhã e tarde.</p>	<p>Continuidade das orientações pedagógicas e administrativas; organização das turmas; distribuição de horários; alinhamento de rotinas.</p>	<p>Reforça-se a lógica organizacional e normativa do planejamento, com foco na estruturação do ano letivo e ausência de registros de reflexão pedagógica coletiva.</p>

07/02/2025	Planejamento e organização do início do ano letivo; distribuição de turmas; horários; alinhamento de rotinas pedagógicas; orientações administrativas e pedagógicas da gestão.	O planejamento é compreendido como organização do funcionamento escolar e alinhamento de rotinas institucionais. Predominam pautas operacionais e normativas, sem registros de reflexão pedagógica coletiva, planejamento colaborativo, discussão sobre o PDI ou estratégias inclusivas e de acessibilidade curricular.
15/02/2025	Acompanhamento inicial das turmas; frequência; adaptação dos estudantes; orientações pedagógicas.	A reunião assume caráter de monitoramento inicial, centrado na adaptação e frequência, sem registros de planejamento pedagógico colaborativo ou estratégias inclusivas.
22/03/2025	Acompanhamento pedagógico; análise de rendimento; frequência; comportamento; encaminhamentos para recuperação.	Mantém-se o padrão de reuniões centradas na avaliação do desempenho e em medidas corretivas, com ausência de discussão sobre adaptações curriculares ou práticas inclusivas.
22/04/2025	Conselho de classe; avaliação bimestral; frequência; comportamento; organização de registros.	Predomínio da função classificatória da avaliação e do controle do rendimento escolar, sem indícios de planejamento pedagógico interprofissional.
30/08/2025	Acompanhamento pedagógico; análise de desempenho; frequência; encaminhamentos para recuperação.	Reitera-se o foco nos resultados e na recuperação como estratégia predominante frente às dificuldades de aprendizagem.
25/10/2025	Conselho de classe; avaliação do rendimento; frequência; comportamento; organização das avaliações finais.	A avaliação assume centralidade, com foco no desempenho e na organização dos processos finais do ano letivo.
29/11/2025	Fechamento parcial do ano; análise de notas; frequência; encaminhamentos finais.	A pauta reforça a lógica de fechamento e consolidação de resultados, com ausência de registros de avaliação pedagógica coletiva.
13/12/2025	Encerramento do ano letivo; fechamento de diários; lançamento de notas; cumprimento de prazos.	Mantém-se a centralidade dos procedimentos administrativos de encerramento, com planejamento associado à organização burocrática e ausência de reflexão pedagógica coletiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – entrevista com a EEB.

Gostaríamos de convidar você, Especialista em Educação Básica, a participar como voluntária da pesquisa **“Desafios na implementação do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso na Escola Estadual “Jean Itard”, Juiz de Fora, Minas Gerais.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas atuais, com um foco especial no planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar, com o intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência, identificando práticas vigentes, obstáculos enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação contribuirá significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola, ao permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência. A curto prazo, espera-se que o estudo favoreça a formação continuada dos docentes e o aprimoramento do planejamento colaborativo. Além do impacto direto no contexto escolar, os achados da pesquisa poderão orientar a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na elaboração de diretrizes e ações formativas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa também contribuirá com estudos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), servindo como referência para o aprimoramento das políticas públicas educacionais em âmbito mais amplo.

Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos uma entrevista online, cuja sessão será gravada em áudio e vídeo para fins de análise posterior.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir sentimentos de constrangimento ou desconforto ao tratar de experiências sensíveis. Para minimizar esses efeitos, a entrevista ocorrerá em ambiente acolhedor e reservado, com respeito aos sinais verbais e não verbais. Você terá total liberdade para interromper sua participação ou deixar de responder a qualquer pergunta.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Serão utilizados nomes fictícios ou estratégias que garantam seu anonimato, evitando a exposição de sua imagem ou identidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2025.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

Campus Universitário da UFJF

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

CEP: 36036-900

Fone: 32 99121-1645

E-mail: geisacr.ppgp2023.see@caedufff.net

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____
Rubrica da pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com os Professores de ACLTA

Gostaríamos de convidar você, Professor (a) de Apoio à Comunicação Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA), a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Desafios na implantação do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso na Escola Estadual “Jean Itard”, Juiz de Fora, Minas Gerais.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas atuais, com um foco especial no planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar, com o intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência, identificando práticas vigentes, obstáculos enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação contribuirá significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola, ao permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência. A curto prazo, espera-se que o estudo favoreça a formação continuada dos docentes e o aprimoramento do planejamento colaborativo. Além do impacto direto no contexto escolar, os achados da pesquisa poderão orientar a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na elaboração de diretrizes e ações formativas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa também contribuirá com estudos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), servindo como referência para o aprimoramento das políticas públicas educacionais em âmbito mais amplo.

Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos um grupo focal online, cuja sessão será gravada em áudio e vídeo para fins de análise posterior.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir sentimentos de constrangimento ou desconforto ao tratar de experiências sensíveis. Para minimizar esses efeitos, o grupo focal ocorrerá em ambiente acolhedor e reservado, com respeito aos sinais verbais e não verbais. Você terá total liberdade para interromper sua participação ou deixar de responder a qualquer pergunta.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Serão utilizados nomes fictícios ou estratégias que garantam seu

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

anonimato, evitando a exposição de sua imagem ou identidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2025.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares
Campus Universitário da UFJF
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
CEP: 36036-900
Fone: 32 99121-1645
E-mail: geisacr.ppgp2023.see@caedufjf.net

Rubrica do Participante de
pesquisa ou
responsável: _____
Rubrica da pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com os Professores Regentes de aulas

Gostaríamos de convidar você, Professor (a) Regente de Aulas, a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Desafios na implementação do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso na Escola Estadual “Jean Itard”, Juiz de Fora, Minas Gerais.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas atuais, com um foco especial no planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar, com o intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência, identificando práticas vigentes, obstáculos enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação contribuirá significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola, ao permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência. A curto prazo, espera-se que o estudo favoreça a formação continuada dos docentes e o aprimoramento do planejamento colaborativo. Além do impacto direto no contexto escolar, os achados da pesquisa poderão orientar a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na elaboração de diretrizes e ações formativas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa também contribuirá com estudos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), servindo como referência para o aprimoramento das políticas públicas educacionais em âmbito mais amplo.

Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos um grupo focal online, cuja sessão será gravada em áudio e vídeo para fins de análise posterior.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir sentimentos de constrangimento ou desconforto ao tratar de experiências sensíveis. Para minimizar esses efeitos, o grupo focal ocorrerá em ambiente acolhedor e reservado, com respeito aos sinais verbais e não verbais. Você terá total liberdade para interromper sua participação ou deixar de responder a qualquer pergunta.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Serão utilizados nomes fictícios ou estratégias que garantam seu anonimato, evitando a exposição de sua imagem ou identidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2025.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

Campus Universitário da UFJF

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

CEP: 36036-900

Fone: 32 99121-1645

E-mail: geisacr.ppgp2023.see@caedufff.net

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica da pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com a Professora da SRM

Gostaríamos de convidar você, Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, a participar como voluntária da pesquisa **“Desafios na implantação do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso na Escola Estadual “Jean Itard”, Juiz de Fora, Minas Gerais.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas atuais, com um foco especial no planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar, com o intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência, identificando práticas vigentes, obstáculos enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação contribuirá significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola, ao permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência. A curto prazo, espera-se que o estudo favoreça a formação continuada dos docentes e o aprimoramento do planejamento colaborativo. Além do impacto direto no contexto escolar, os achados da pesquisa poderão orientar a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na elaboração de diretrizes e ações formativas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa também contribuirá com estudos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), servindo como referência para o aprimoramento das políticas públicas educacionais em âmbito mais amplo.

Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos um grupo focal online, cuja sessão será gravada em áudio e vídeo para fins de análise posterior.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir sentimentos de constrangimento ou desconforto ao tratar de experiências sensíveis. Para minimizar esses efeitos, o grupo focal ocorrerá em ambiente acolhedor e reservado, com respeito aos sinais verbais e não verbais. Você terá total liberdade para interromper sua participação ou deixar de responder a qualquer pergunta.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Serão utilizados nomes fictícios ou estratégias que garantam seu anonimato, evitando a exposição de sua imagem ou identidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2025.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares

Campus Universitário da UFJF

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

CEP: 36036-900

Fone: 32 99121-1645

E-mail: geisacr.ppgp2023.see@caedufjf.net

Rubrica da Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica da pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal com a TILS

Gostaríamos de convidar você, Professor (a) Tradutor (a) e Intérprete de Libras, a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Desafios na implantação do planejamento colaborativo para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso na Escola Estadual “Jean Itard”, Juiz de Fora, Minas Gerais.** O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de avaliar as práticas pedagógicas atuais, com um foco especial no planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como a equipe pedagógica elabora e executa estratégias colaborativas no planejamento escolar, com o intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência, identificando práticas vigentes, obstáculos enfrentados e possibilidades de aprimoramento dos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Sua participação contribuirá significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da escola, ao permitir a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de inclusão de alunos com deficiência. A curto prazo, espera-se que o estudo favoreça a formação continuada dos docentes e o aprimoramento do planejamento colaborativo. Além do impacto direto no contexto escolar, os achados da pesquisa poderão orientar a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora na elaboração de diretrizes e ações formativas voltadas à educação inclusiva. A pesquisa também contribuirá com estudos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), servindo como referência para o aprimoramento das políticas públicas educacionais em âmbito mais amplo.

Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos um grupo focal online, cuja sessão será gravada em áudio e vídeo para fins de análise posterior.

Embora os riscos envolvidos na pesquisa sejam classificados como mínimos, podem incluir sentimentos de constrangimento ou desconforto ao tratar de experiências sensíveis. Para minimizar esses efeitos, o grupo focal ocorrerá em ambiente acolhedor e reservado, com respeito aos sinais verbais e não verbais. Você terá total liberdade para interromper sua participação ou deixar de responder a qualquer pergunta.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Serão utilizados nomes fictícios ou estratégias que garantam seu anonimato, evitando a exposição de sua imagem ou identidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 2025.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Geisa Cristina Rodrigues Pinto Cosendey Tavares
Campus Universitário da UFJF
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
CEP: 36036-900
Fone: 32 99121-1645
E-mail: geisacr.ppgp2023.see@caedufjf.net

Rubrica da Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica da pesquisadora: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE G – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com a EEB

Eixo teórico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Formação acadêmica e perfil profissional	Obter informações sobre a trajetória de desenvolvimento profissional da especialista.	Você pode me dizer um pouco sobre sua formação na área da educação e há quanto tempo atua na rede estadual de Minas Gerais?
	Compreender as principais atribuições e a rotina de trabalho desempenhada pela especialista em educação básica.	Quais são as atividades que fazem parte do seu cotidiano enquanto especialista em educação básica?
	Identificar os desafios enfrentados pela especialista em educação básica no desenvolvimento de suas funções.	Quais os principais desafios do trabalho da especialista em educação básica?
Cultura inclusiva	Entender qual é a fundamentação do conceito de inclusão que orienta a implementação na prática da supervisão/coordenação pedagógica.	O que você entende por inclusão no contexto escolar?
	Compreender a estrutura das ações da escola no que tange ao AEE e em seu papel de fornecer suporte à inclusão.	Você poderia me dizer um pouco do trabalho que é desenvolvido na escola pelos diferentes profissionais responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes com

		deficiência?
		Como você vê o seu papel na orientação pedagógica aos professores?
Planejamento pedagógico	Buscar informações sobre a organização do planejamento.	Como o planejamento pedagógico é realizado nesta escola?
		Houve mudanças na forma de organização do planejamento?
Planejamento colaborativo	Compreender o conceito de planejamento colaborativo que guia a prática da especialista.	O que você entende por planejamento colaborativo?
	Entender a perspectiva da especialista em relação à eficácia da colaboração entre os diferentes profissionais que atuam na promoção da inclusão.	Existem momentos sistematizados de planejamento conjunto entre os professores regentes, os professores de apoio e os professores da SRM? Se sim: com que frequência e de que forma são organizados? Se não: por qual motivo não há esse tipo de momento dedicado ao planejamento conjunto?
	Entender a articulação entre a SRM e a equipe escolar no encaminhamento dos estudantes.	De que maneira a SRM recebe os encaminhamentos dos estudantes com deficiência? Há integração entre as atividades realizadas pelos

		professores regentes de aulas, pelos professores da SRM e de apoio?
	Compreender a perspectiva da especialista em relação à articulação do trabalho dos professores regentes e do AEE na garantia da Educação Inclusiva.	Como você descreveria essa parceria?
Capacitação/formação em serviço	Entender de quem é a responsabilidade de formação continuada dos profissionais que atuam na oferta do AEE na escola.	A escola oferece ou já ofereceu algum tipo de capacitação para os profissionais que atuam na oferta do AEE?
Pessoal	Permitir que a coordenadora compartilhe seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem seu interesse.	Gostaria de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE H – Roteiro de Grupo Focal com os profissionais da Educação Especial

Eixo teórico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Formação acadêmica e perfil profissional.	Buscar informações sobre a trajetória de carreira dos professores.	Poderiam dizer um pouco sobre a formação na área da educação e há quanto tempo atuam na rede estadual de Minas Gerais?
	Compreender as principais atribuições e a rotina de trabalho desempenhada pelos professores.	Quais são as atividades que fazem parte da sua função enquanto professor(a)?
	Identificar os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de suas funções.	Quais os principais desafios vocês encontram o trabalho com os estudantes com deficiência?
Cultura inclusiva	Compreender o conceito de inclusão que guia a prática dos professores.	O que vocês entendem por inclusão escolar?
	Compreender qual cultura permeia a prática.	Como vocês atuam para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial?
	Analisar como os professores percebem o trabalho que está sendo realizado.	De que forma o professor de apoio pode contribuir, por meio de estratégias pedagógicas, para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência?
	Analisar o processo de elaboração do PDI. Se há colaboração, dificuldades...	Como acontece a elaboração do PDI?

Planejamento pedagógico	Buscar informações sobre a organização do planejamento.	Como o planejamento pedagógico é realizado nesta escola?
		Houve mudanças na forma de organização do planejamento?
Planejamento colaborativo	Compreender o conceito de planejamento colaborativo que guia a prática dos professores.	O que vocês entendem por planejamento colaborativo?
	Compreender a dinâmica de interação e articulação entre professores regentes, professores de apoio e profissionais do AEE.	Existem momentos sistematizados de planejamento conjunto entre vocês e os professores regente de aulas? Se sim, com que frequência e de que forma são organizados?
Formação	Avaliar a eficácia da trajetória profissional dos professores em prepará-los para atuar numa abordagem colaborativa.	Vocês receberam formação inicial capaz de prepará-los para atuar colaborativamente?
	Explorar as opções de formação continuada disponíveis para os profissionais.	Desde que assumiram essa função, participaram de programas de formação continuada sobre inclusão escolar oferecidos pelo estado? Além disso, buscaram oportunidades de aprendizado por iniciativa própria?
Pessoal	Permitir que os professores compartilhem seus comentários sobre	Gostariam de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?

	tópicos não discutidos e que despertem interesse.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

APÊNDICE I – Roteiro de Grupo Focal com os Professores Regentes de aulas

Eixo teórico	Objetivos pretendidos	Perguntas/ Assertivas
Perfil	Buscar informações sobre a trajetória de carreira dos profissionais.	Poderiam dizer um pouco sobre a formação na área da educação e há quanto tempo atuam na rede estadual de Minas Gerais?
Cultura inclusiva	Compreender o conceito de inclusão.	O que você entende por inclusão escolar?
	Identificar as concepções dos professores sobre o seu papel no contexto da inclusão escolar.	Qual a sua atribuição em relação à promoção da inclusão de estudantes com deficiência?
Planejamento colaborativo	Compreender o conceito de planejamento colaborativo.	O que vocês entendem por planejamento colaborativo?
	Entender a dinâmica da interação entre os professores regentes e do AEE.	Existem momentos sistematizados de planejamento conjunto entre os professores regentes, os professores de apoio e os professores da SRM? Se sim: com que frequência e de que forma são organizados? Se não: por qual motivo?

		Vocês receberam capacitação específica ou instruções para elaborar e utilizar o PDI no planejamento das práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência?
	Compreender como os professores se articulam com os profissionais do AEE.	Como é a relação de vocês com os professores de apoio, considerando o planejamento pedagógico?
Formação	Avaliar a eficácia da trajetória profissional dos indivíduos em prepará-los para atuar numa perspectiva colaborativa.	Durante a sua formação, foi abordado o trabalho colaborativo?
Pessoal	Permitir que os profissionais compartilhem seus comentários sobre tópicos não discutidos e que despertem interesse.	Gostariam de contribuir com mais informações? Algo que eu não levantei aqui e que mereça dar luz?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

ANEXO A – Modelo do PDI da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº XX/2019

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

CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

I. DADOS INSTITUCIONAIS		
1. Data da elaboração: ___/___/___	<p>O PDI do estudante deverá ser elaborado anualmente, no prazo máximo de 1 (um) mês após o ingresso do estudante na escola.</p> <p>IMPORTANTE: Este documento deverá respaldar e acompanhar o percurso escolar do estudante. Sendo assim, caso haja transferência escolar do mesmo, o original do PDI deverá ser anexado aos demais documentos a serem enviados à nova instituição escolar, devendo permanecer na escola de origem cópia legível.</p>	
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	<p>Função de cada profissional na elaboração do PDI:</p> <p>- Especialista: Coordena a construção do PDI e redige a Avaliação Diagnóstica do estudante. Caso a escola não possua Especialista, deve-se eleger um professor regente de turma/aula para esta função.</p> <p>- Professor de Apoio, Guia Intérprete, TILS (AEE): A função destes profissionais na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução Nº XX.</p> <p>- Professor de Sala de Recursos: A função deste profissional na elaboração do PDI, relaciona-se as atribuições de seu cargo presentes na Resolução Nº XX.</p> <p>- Regente(s) de turma/aula (incluem todos os professores de cada disciplina): Como professor do estudante, apresenta suas observações sobre as habilidades do estudante e descreve todo conteúdo a ser trabalhado na turma a cada bimestre, apresentando sua proposta de trabalho específica para o estudante em questão, com as orientações do Professor de Apoio e de Sala de Recursos. Além disso, deve socializar seu plano de aula com o professor de AEE antes de ministrá-lo, para que este realize o planejamento da intervenção necessária.</p> <p>TODOS OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DEVEM CONTRIBUIR PARA A ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ESTUDANTE.</p>	
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? _____	<p>Buscar informações junto à família do estudante.</p>	

8. Possui alguma necessidade específica? _____

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

9. Tipo de atendimento: _____

Guia Intérprete

Intérprete de LIBRAS

Professor de ACLTA

Outro. Qual? _____

Professor de LIBRAS

Sala de Recursos

10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

Rampas, corrimão, sinal luminoso, piso tátil, lupas, reglete, notebook, entre outros.

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA

Campo descritivo sobre aspectos observados no ambiente familiar:

1. Interação com os membros da família.

2. Atividades de vida diária - AVD (são tarefas básicas de autocuidado).

3. Demais informações que a família ache relevante.

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

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

2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

- Quando iniciou a vida escolar?

- Em qual escola?

- Percursos encontrados.

- Experiências de sucesso.

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

4. Frequenta Educação Integral? _____

V. ASPECTOS COMPORTAMENTAIS

Apresenta Auto-agressividade

Apresenta indisciplina

Apresenta Heteroagressividade

Apresenta desobediência às regras e/ou combinados

Apresenta apatia

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

Tenta se comunicar através de gestos, movimentos voluntários (faciais ou corporais), sons.

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

Repete mecanicamente palavras ou frases que ouve.

5. Escrita:

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

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO BIMESTRAL

IX. PLANEJAMENTO BIMENSTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO

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

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

X. AVALIAÇÃO:

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

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			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
2º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
3º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
4º Bimestre			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		
			<input type="checkbox"/> muito suporte <input type="checkbox"/> alta compreensão <input type="checkbox"/> pouco suporte <input type="checkbox"/> pouca compreensão		

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:

O Relatório Pedagógico deverá ser realizado AO FINAL DE CADA SEMESTRE. Este documento deverá ser realizado a partir da observação dos registros e ações de todos os envolvidos no processo (Professor regente, Professor de apoio, Professor de Sala de Recursos, demais servidores da escola, colegas de sala do estudante, família), com a coordenação do Especialista, que deverá também redigi-lo (caso a escola não dispuser deste profissional, deve-se eleger um professor regente de turma/aula para esta função). Deverão ser registrados todos os aspectos da evolução do estudante, descritos de forma clara, de maneira que se tenha percepção de como se deu o aprendizado, de como o estudante se porta diante dos pares e dos adultos que o cercam, como se estabeleceu a comunicação e afetividade do estudante dentro do ambiente escolar, como e com qual frequência o estudante se locomove no espaço escolar, sua postura corporal, entre outros pontos observados.