



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUHANY ERCLEIDE PONCIANO

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-
MG (2020/2022) - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como
Instrumento da escola**

Uberlândia

2021

LUHANY ERCLEIDE PONCIANO

**AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-
MG (2020/2022) - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como
Instrumento da escola**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a defesa de Dissertação de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges.

UBERLÂNDIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P795p
2021

Ponciano, Luhany Erleide, 1993-

As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG [recurso eletrônico] : o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como Instrumento da escola / Luhany Erleide Ponciano. - 2021.

Orientador: Maria Célia Borges.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5355>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 18/2022/807, PPGED				
Data:	Dezoito de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	09 h	Hora de encerramento:	12 h 30
Matrícula do Discente:	12012EDU031				
Nome do Discente:	LUHANY ERCLEIDE PONCIANO				
Título do Trabalho:	POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM UBERLÂNDIA-MG (2020/2022) - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ? democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vania Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU; Valeria Peres Asnis - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 19/08/2022, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3846972** e o código CRC **A1135BFB**.

“Nunca houve no mundo duas opiniões iguais, nem dois fios de cabelo ou grãos. A qualidade mais universal é a diversidade”.

Montaigne

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de todo meu coração, a Deus que, diante de todas as adversidades que vivi durante esse período, foi me fortalecendo, diante das mais variadas circunstâncias. Não desisti e, se hoje estou aqui concluindo esta etapa, é porque além de cuidar de mim nos dias maus, o meu Deus levantou muitas pessoas com o coração disposto a me ajudar, a me apoiar e, muitas vezes, a escutar meus lamentos por tantas dificuldades.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, Dra. Maria Célia Borges, que vivenciou minha aflição e desespero em cada etapa, me dizendo muitas vezes para não desistir, me auxiliando como podia, lembrando-me de prazos e datas e se prontificando em entender o momento difícil que eu estava vivenciando. Quando defendo uma educação inclusiva, defendo que as pessoas possam ser assistidas em suas subjetividades, considerando suas vivências pois, muitas vezes, garantir acesso e permanência é mais complicado do que parece ser. As dificuldades, por exemplo, de uma mulher que cuida de seu filho sozinha, que tem que “se virar” para conseguir seu sustento, que passa muitas noites sem dormir, não descansa e, muitas vezes não é porque ficou estudando, mas porque tem que encontrar um espaço, mesmo exausta, para estudar. Esse foi o meu percurso e ainda bem que tive oportunidade de ter uma orientadora, uma amiga que me orientou, me ajudou, me motivou, me inspirou.

Quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que me auxiliou e foi me instruindo ao longo do caminho com as disciplinas, bem como ao grupo de estudos que trouxe conteúdos ricos para nosso trabalho. Também agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, por um tempo, auxiliou a minha permanência, cuja bolsa me permitiu continuar os estudos. Sem ela teria sido impossível finalizar esta etapa.

Agradeço, também, a muitas pessoas que me ajudaram com uma palavra, um auxílio mas, principalmente, ao meu filho Heitor Ponciano dos Santos, que nasceu praticamente junto com essa pesquisa e que me fortalecia a cada momento. Ele faz com que eu me sinta uma mulher maravilha, que arrume força de algum lugar para “segurar as pontas”. Tudo que faço é por ele.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de uma investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa “Estado, Política e Gestão em Educação”. O objeto de estudo foi a relação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com a inclusão escolar. Como problematização são apresentadas as seguintes questões: existem relações entre as políticas de educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno nas escolas? O que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dizem sobre isso? Há uma coerência entre esses instrumentos e suas propostas? O que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas Estaduais de Uberlândia dizem sobre isso nos anos de 2020 e 2021? O objetivo geral foi compreender qual é a relação existente entre as políticas de educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, bem como o que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas estaduais da cidade de Uberlândia dizem sobre isso (2020/2021). Nos caminhos metodológicos da investigação foi utilizada a abordagem qualitativa, dentro de uma perspectiva crítica, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Duas escolas Estaduais de Educação Básica fizeram parte da amostragem e elas se dispuseram a colaborar com a investigação, disponibilizando seus PPPs e PDIs para análise. Como fundamentação teórica foram utilizados os seguintes autores, prioritariamente: Borges-Dalbério (2008); Freire (1967,1982,1983,1987,1992, 1996, 1999, 2003); Rios (2010); Mantoan (2002,2003,2010); Silva (2009), cujas obras representam grande riqueza científica pois adentraram o estudo e a contribuição para a formação de professores de nosso país. Foram investigados, enquanto análise documental, a legislação referente às políticas de educação inclusiva sobre o PDI e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das duas escolas estaduais. Os resultados explicitaram que o PDI é importante para atenuar a exclusão dos alunos público da educação especial nas escolas e, dessa forma, o instrumento contribui com a inclusão educacional. Todavia, o PDI precisa ser melhor compreendido, e explorado, e ainda faltam recursos e iniciativas para que a inclusão se viabilize no cotidiano da escola de Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Básica. Plano Educacional Individualizado. Projeto Político Pedagógico. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation at Master's degree of the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Uberlândia, inserted in the research line “State, Policy and Management in Education”. The object of our study is the relationship between the Individual Development Plan (PDI) and inclusion at school. The following questions are part of the problem studied: Are there relationships between inclusive education policies and the student's Individual Development Plan (PDI) at schools? What do the legislation and Pedagogical Political Projects of schools say about this? Is there coherence between these instruments and their proposals? What do the legislation and Pedagogical Political Projects of two state schools in Uberlândia say about this in 2020 and 2021? The general objective was to understand what the relationship between inclusive education policies and the student's Individual Development Plan (PDI) is, as well as what the legislation and Pedagogical Political Projects of two state schools in the city of Uberlândia say about it (2020/2021). As the methodological paths of this investigation, a qualitative approach, within a critical perspective, was used, by means of a bibliographic research and document analysis. Two State Basic Education schools were part of the sample for data collection as they were willing to collaborate with the investigation, making their PPPs and PDIs available for analysis. As theoretical basis, the following authors were primarily used: Borges-Dalbério (2008); Freire (1967, 1982, 1983, 1987, 1992, 1996, 1999, 2003); Rivers (2010); Mantoan (2002, 2003, 2010); and Silva (2009), whose works are of great scientific wealth and their studies and contributions to the training of teachers in our country is worth mentioning. As a document analysis, the legislation referring to inclusive education policies on the PDI and the Political Pedagogical Projects (PPP) of the two state schools were investigated. The results showed that the PDI is important to mitigate the exclusion of students with disabilities at schools. This way, it is an essential tool and contributes to education inclusion. However, the PDI needs to be better understood, and explored, as there is still a lack of resources and initiatives for its inclusion in the daily life of the Basic Education School.

Keywords: Basic Education. Individualized Education Plan. Political Pedagogical Project. School Inclusion.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Primeira parte do documento PDI com os dados da instituição:**
- Quadro 2 - Dados do/da estudante**
- Quadro 3 - Considerações da família**
- Quadro 4 - Histórico de escolarização**
- Quadro 5 - Limites e agressividades**
- Quadro 6 - Aspectos psicomotores**
- Quadro 7 - Aspectos Pedagógicos/ cognitivos**
- Quadro 8 - Comunicação e Linguagem**
- Quadro 9 - Planejamento Bimestral: Exemplo de Preenchimento**
- Quadro 10 - Avaliação**
- Quadro 11 - Relatório Pedagógico do Desenvolvimento do estudante / semestral**
- Quadro 12 - Organização do Trabalho Político - Pedagógico da Escola**

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de escolas de Uberlândia-MG, de acordo com a modalidade e rede de ensino.

TABELA 2 – Número de alunos das escolas estaduais escolhidas para a Pesquisa.

TABELA 3 – Número de Docentes das escolas Estaduais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPLP - Comissão de Países de Língua Portuguesa

DCN - Diretrizes curriculares Nacionais

DCMs - Diretrizes Curriculares Municipais

ICHPO/UFU - Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério de Educação

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PEE - Público da Educação Especial

PEI - Plano Educacional Individualizado

PIBID - Programa Integrado com Bolsas de Iniciação à Docência

PIPEs - Projeto Integrado de Práticas Educativas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RIADIS - Rede Latina Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias

RIICOTEC - Rede Intergovernamental Íbero americana de Cooperação Técnica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEESP -Secretaria de Educação Especial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

SEÇÃO I	10
INTRODUÇÃO	10
1.1 Um pouco de minha história: breve memorial	10
1.2 Problema, objetivos e os caminhos da pesquisa	18
1.3 Caminhos metodológicos	20
1.4 Estrutura do relatório de pesquisa	22
SEÇÃO II	24
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB nº 9394/1996)	24
2.1 O debate sobre o paradigma da inclusão educacional	24
2.2 As Políticas Públicas em interação com as Políticas Educacionais	29
2.3 Legislação sobre inclusão em nível internacional	33
2.4 Legislação sobre a inclusão em nível nacional	38
2.5 Legislação do Estado de Minas Gerais e da cidade de Uberlândia	47
SEÇÃO III	53
3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) ORIENTANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO	53
3.1 A relação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	53
3.2 Construção e estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno	56
SEÇÃO IV	76
4 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E O OLHAR PARA A REALIDADE DAS ESCOLAS INCLUSIVAS POR MEIO DOS PPPs e PDIs	76
4.1 Políticas públicas de inclusão escolar no Estado de Minas Gerais	76
4.2 Dados das escolas Estaduais de Uberlândia	78
4.3 A estrutura do PPP nos marcos que vislumbram a inclusão	81
4.4 Análise dos documentos da Escola “Sr. Madruga”	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

1.1 - Um pouco de minha história: breve memorial

Quando iniciei minha vida acadêmica, eu tinha uma visão um tanto superficial da escola, visto que minhas duas irmãs já a frequentavam, e tinha muita vontade de fazer as atividades que elas faziam, aprender brincadeiras, ler e escrever para poder acompanhá-las. Dessa forma, o meu modo de ver a escola naquele momento era mesmo ficar mais perto das minhas irmãs mais velhas que eu.

Logo a partir do momento que adentrei a escola, tive um sentimento de medo do novo. Fiquei preocupada se conseguiria aprender, se iria agradar meus pais e lembro-me que fazia as atividades com muita empolgação, até realmente ter segurança ali. Eu me preocupava em não errar e agradar minha família e professores.

Passado um tempo, comecei a me apegar à escola, e aos professores, e, assim, me sentia em casa. Amava aprender e interagir com os colegas! Todavia, os conflitos existentes na família sempre me afastaram da escola pois, com a separação dos meus pais e as dificuldades que passávamos, minha mãe ficava fora o dia todo para trabalhar, e estudar, e eu, e meus três irmãos, ficávamos em casa sozinhos e, muitas vezes, deixávamos de ir às aulas.

Creio que desde cedo eu já suspeitava que uma das condições necessárias para pensar de forma correta é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas, como Paulo Freire frisou em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2007).

Lembro-me, nitidamente, do sentimento que tinha quando meus pais não iam à escola buscar minhas notas, o que despertava em mim um sentimento de que o que eu fazia não era válido. Foi aí que a escola começou a não fazer sentido para mim, e passei a frequentá-la, vez ou outra, mas me sentia num espaço qualquer; no entanto, eu amava aprender, mas sem muita expectativa.

Depois de cinco anos de separação de meus pais, eles decidiram reatar o casamento e mudei de escola. Já cursava a sétima série e fui para uma escola totalmente diferente da anterior, muito mais rígida, e essa escola teve muito cuidado comigo. O simples fato de estar ali aguçou novamente o meu carinho pelo espaço acadêmico. Então, eu me dediquei, comecei a trabalhar e estudar, ganhava um dinheirinho para comprar meu uniforme, meus materiais, tirar as fotocópias que precisava e também meus lanches.

Dediquei-me muito, pois amava aprender e gostava muito das aulas de educação física e artes. A escola ali tinha sentido e me fazia querer aprender cada vez mais. Havia feiras culturais e eu me dedicava a fazê-las, mesmo sabendo que meus pais não iriam ver porque fazia sentido que os meus professores vissem e meus colegas também.

Posteriormente, minha família e eu mudamos de casa e, em consequência, de escola. Eu não queria essa mudança e, como aconteceu, desanimei e acabei até tendo que fazer uma prova de recuperação para mudar de série. Mesmo assim, fui para o primeiro ano do ensino médio.

Eu não tinha a mínima vontade de frequentar essa nova escola e não entendia como funcionavam as dinâmicas nela praticadas. Sei que não me agradava a forma como os professores lidavam com os alunos. Como a sala de aula era bagunçada! Enquanto eu estava na sala de aula, eu aprendia; porém, não gostava desse espaço e, além disso, como trabalhava, comecei a me afastar da escola e, assim, era reprovada por causa da frequência. Nesse contexto, repeti três vezes o primeiro ano.

Quando estava quase sendo novamente reprovada, minha mãe foi chamada pelo Conselho Tutelar, visto que eu já tinha 17 anos. A conselheira falou comigo e me abriu os olhos para algo que eu não sabia, pois ninguém nunca havia me dito: que a escola é um dever do Estado e que precisa criar escolas bem-organizadas, nas quais existam professores, coordenadores, diretores, salas de aula, cantinas, quadras e todo o espaço pedagógico. Ela afirmou que a escola já estava ali, bem estruturada para mim e que todos estavam realizando o seu papel e que apenas eu não estava cumprindo o meu dever porque não estava aproveitando uma oportunidade que era meu direito.

A partir daquele dia, comecei a ver a escola como um direito, que muitas pessoas não tinham chance de estudar e eu não poderia deixar de aproveitar esta oportunidade. Então, dediquei-me a mudar de escola e logo iniciei o primeiro ano do ensino médio com um novo olhar, o que mudou a minha vida.

Na nova escola, então com a visão ampliada em relação à instituição escolar, eu tive uma ressignificação, visto que me deparei com as armadilhas que a falta da escola poderia me colocar, uma vez que é na escola que adquirimos conhecimentos, recebemos informações e vivenciamos as interações essenciais que acontecem nesse espaço. Assim, começava a perceber que havia uma possibilidade de crescimento pessoal se me dedicasse aos estudos e me voltasse à educação.

Na minha ingenuidade eu acreditava na importância da educação para as pessoas e falava sobre a educação ter o poder de mudar o mundo, à esteira de Paulo Freire. Imaginava que por meio da escola as pessoas iriam ter conhecimento e acesso à informação, o que as

levaria a quererem avançar, não se conformar com o lugar que ocupavam no mundo e que, quando munidos de conhecimentos, não aceitariam ser manipulados e nem servir como massa de manobra por uma politicagem soberba. Nesse momento eu não tinha consciência, mas hoje sei que estava começando a desabrochar em mim um espírito rebelde, insatisfeito e insubordinado. Por isso, hoje, mais consciente, gosto muito de Paulo Freire e de buscar subsídios no seu pensamento: que o homem (as pessoas) tem de transformar-se em sujeito da realidade histórica em que está inserido, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação, e pela sua afirmação, enfrentando uma classe dominadora que, por meio da violência, da opressão, da exploração e da injustiça, tenta perpetuar-se. (FREIRE, 2003). Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. (FREIRE, 1987). Assim, Freire nos instiga à construção de uma educação libertadora que é a luta pela emancipação.

Foi exatamente no primeiro ano do ensino médio, quando retornei aos estudos, que me coloquei como uma pessoa que motivaria os outros a estudarem, como se a educação tivesse o poder de emancipar as pessoas e esse sentimento crescia a cada vez que eu reforçava as disciplinas para os colegas e os motivava a se dedicarem mais aos estudos.

Por conseguinte, pude confirmar o que pensava sobre a educação, o que me trouxe um grande desconforto por me ver como sujeito no processo, visto ter deixado de estudar por três anos para trabalhar, e vendo a realidade dos colegas de turma, muitas vezes bastante tumultuada, cada um com suas dificuldades e realidades distintas, que, muitas vezes, não podiam ver sentido na escola.

Quando finalizei o ensino médio, despertou-me o desejo de estudar sobre a educação e, por isso, decidi cursar Pedagogia por ser um campo amplo da educação. Imaginava que eu me depararia com informações importantes que me fariam compreender como se dão os desdobramentos da educação, partindo do pensamento de que era importante para as pessoas ter acesso à escolarização.

Depois de um ano, consegui entrar na Universidade e, logo no primeiro semestre, recebi a informação que não bastaria apenas a vontade e dedicação das pessoas, esforço de estudos e mais estudos. Estudei sobre a diversidade, realidades individuais das pessoas e cheguei à conclusão que seria necessário olhar para essas diferenças sejam elas econômicas, sociais, culturais, entre outras. Desse modo, compreendi que a educação era, sim, importante, mas não qualquer educação, bem como a escola sendo um espaço essencial, mas não qualquer escola.

Ao conhecer a Pedagogia de Paulo Freire, fiquei impactada quando o autor fala sobre uma educação que faça sentido para as pessoas, que parte da realidade do indivíduo de que a

educação não muda o mundo, que ela muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo (FREIRE, 2003). Essa perspectiva de educação veio agregar mais conhecimentos e simpatia pela teoria freireana, o que me fez problematizar o processo de formação docente vivenciada ao longo das disciplinas de Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE), como parte do eixo de prática educativa, no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia. Além disso, a separação em ciclo de formação, proposta pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do ICHPO/UFU, teve, também, grande importância nesse processo.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), última obra em vida de Freire, o autor faz um convite apaixonado e intenso a todo profissional desejoso de ser um educador crítico e autônomo no seu processo de formação. Explicitou que os saberes necessários à prática docente, problematizados ao longo do livro, estão todos apoiados pela robusta convicção de que a Educação é um processo humanizante, político, ético, estético, histórico, social e cultural. Ademais, esses saberes denunciam a necessidade de o professor se assumir um ser pensante e que pode intervir na sua própria história, como sujeito curioso, que duvida e faz da sua fala um aprendizado de descoberta, de escuta e de aprendizado contínuo.

O primeiro ciclo de formação com o tema “Sujeitos fazedores de História”, me fez lembrar da minha vida acadêmica, por meio de um memorial e, além disso, colocou, no processo educativo, disciplinas como “Princípios Éticos freireanos”, entre outras.

O segundo ciclo, com o tema “Multiculturalismo e o respeito pelo diverso”, no qual havia disciplinas como “Escolas Abertas a Diversidade” e “Aprendizagem e educação inclusiva”, me fez compreender a importância da Inclusão para que a educação tenha qualidade.

No terceiro Ciclo, o tema “Tempo e espaços dialógicos em construção”, as disciplinas também contribuíram muito para a minha formação e, dentre elas, a de “Educação de Jovens e Adultos”, que despertou em mim o sentimento de que a educação pode mudar a vida de uma pessoa.

Apesar de alguns problemas encontrados ao longo do caminho, uma vez que toda atividade humana é passível de recuos e percalços, a proposta dos Projetos Integrados de Práticas Educativas (PIPEs), como parte do eixo da *práxis*, foi a “espinha dorsal” do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia e dos Ciclos de Formação¹. Eles

¹ O PPP do curso de Pedagogia do Pontal (UFU-Ituiutaba) foi inspirado no educador Paulo Freire e possuía, em sua estrutura curricular, o Ciclo de formação, com 3 ciclos, a saber: Pessoas fazedoras de história; Diálogos interculturais; e Práxis transformadora. Esses ciclos eram vivenciados ao longo do Curso por meio dos Círculos de Cultura que propiciavam o diálogo, a reflexão sobre a teoria e a prática, seguida da avaliação e da proposição de novos caminhos.

contribuíram, de forma efetiva, para minha formação docente e, a partir dessas experiências, tive a capacidade de seguir no processo de formação docente com mais visão e estrutura para uma postura diferente. Consegui ser uma pesquisadora, construindo, assim, novas ideias e possíveis respostas para a educação, não apenas numa sala de aula, mas detentora de conhecimentos e sendo crítica o suficiente para me manifestar diante da sociedade como “sujeito fazedor de história”, respeitando o diverso e compreendendo a totalidade dos sujeitos, e suas subjetividades, a fim de que o processo de aprendizagem seja possível para todos, independentemente das diferenças. Tal propósito foi inspirado pelos Círculos de Cultura vivenciados no currículo no meu Curso de Pedagogia.

Nesse contexto, Paulo Freire (2003) colabora com a ideia da comunicação e dialogicidade na expressão de que só existe diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso, de diálogo e interação e de valentia e liberdade. Nessa perspectiva, o diálogo acontece numa relação horizontal alicerçada na confiança entre os sujeitos e na esperança de transformação e na busca fundamentada no pensamento crítico.

Foi apenas na universidade que entendi a importância das políticas públicas para o acesso, e a permanência dos estudantes na escola, e ainda considerar a individualidade para que a escola possa ser um meio de transformação de suas escolhas e processos que, assim, possam ser cidadãos que lutem pelos seus direitos, que votem com consciência, que selecionem informações, não acreditem em *FakeNews*² e não compartilhem essas informações.

Ademais, no Curso de Pedagogia da UFU pude participar do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual foi essencial para que eu conseguisse me manter na universidade, bem como ter acesso à escola. O programa me ajudou a ter um olhar diferente, não apenas como estudante, mas a compreender o espaço e cotidiano escolar na sua totalidade, como funcionavam os processos da escolarização e se realmente a escola que eu via, naquele momento da minha formação, realmente poderia mudar as pessoas a auxiliá-las a se emanciparem.

Logo me veio uma grande inquietação porque percebi que a escola recebe uma grande variedade de sujeitos com suas subjetividades e oferece a todos o mesmo ensino, sem que este

² FakeNews é uma expressão recente, que surgiu em 2016, nos Estados Unidos, durante a eleição na qual Donald Trump. Refere-se às mentiras divulgadas como verdades, e nas redes sociais esse tipo de publicação se popularizou. Portanto, *Fake news* é um termo em inglês que é usado para referir-se a falsas informações divulgadas nas redes sociais.

faça sentido a todos e todas. A inquietação surgiu ao ler Paulo Freire, que tão bem chamava a atenção a esse fato em suas obras, e eu tinha realmente entendido a importância da educação para nossa libertação da ignorância.

Depois de um tempo, quarenta e oito meses participando do Pibid, e ao ter estudado na universidade sobre a escola inclusiva, tive acesso ao documento denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), dos anos de 2015 a 2018 na cidade de Ituiutaba. A partir dessa vivência, tive aguçada a curiosidade de buscar entender, e aprofundar, cada vez mais, sobre “o que seria um PDI” e, ainda, qual é a interferência desse documento no processo da inclusão na escola.

Por conseguinte, no processo de estudos entre teoria e práticas, vivenciados na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, hoje Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), e com a possibilidade da relação da escola e Universidade como uma extensão, foi possível ao mesmo tempo discutir questões sobre inclusão na Universidade e visualizá-las na prática das escolas, tanto no Pibid como nos estágios.

Na perspectiva de uma escola como um espaço heterogêneo, é possível considerar que esta reflete uma sociedade que também possui uma grande diversidade e, pensando assim, é necessário considerar essas diferenças para que ações sejam voltadas para que todos possam se apropriar de uma educação mais inclusiva, tendo as políticas públicas inclusivas como instrumento essencial para garantir esse direito a todos e todas.

Assim, conjecturo, no presente momento, que *a relação das políticas de inclusão com o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno* é importante para o estudo em pauta. Portanto, é necessário entender melhor se esse documento, o PDI, é importante e se corrobora com o propósito de tornar a escola mais inclusiva. Assim, coloco-me esse desafio *da relação do PDI com a inclusão escolar*, como objeto de estudo e, a partir de análises e observações referentes às ações do cotidiano da escola, relacionados a uma política de inclusão, que partem desde a sala de aula com o professor até a gestão escolar, entender a repercussão dessa orientação e resultados alcançados.

Como já dito, com as experiências tidas no Pibid, no projeto de Gestão, me foi possível conhecer mais a fundo documentos importantes desde o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição com suas características específicas, até outros documentos que são enviados para a escola a fim de auxiliar por um lado, e regular por outro, as ações da gestão da escola, entre eles o PDI. Assim, tive a oportunidade de estudá-lo e o documento me chamou muito a atenção.

Confesso que no início me pareceu um documento burocrático, pois desconfiava que ninguém o compreendia, nem sabia como executá-lo e nem para que ele servia. O PDI me

pareceu uma exigência burocrática, isenta de sentido. E era assim que a maioria dos professores o concebia. Por causa disso, no próprio Pibid, com a ajuda da supervisão do Pibid da escola, e do Pibid-Gestão, realizei intervenções (estudos) nos encontros de formação continuada dos professores para ampliar o diálogo sobre o PDI, de modo que possibilitasse uma compreensão do documento para que ele tivesse um sentido e uma utilização mais eficaz. Para tanto, tive que estudar mais a fundo, compreender a razão desse documento existir e qual a importância dele para a escola. Destaco que essa experiência foi muito marcante em minha formação.

Ainda na descoberta do PDI, com o auxílio de algumas supervisoras e no contato com responsáveis pela inclusão na Secretaria de Educação de Ituiutaba, me foi colocado (e era o que diziam os documentos) que o plano deveria contemplar apenas alunos com deficiência. No entanto, ao estudar a orientação para os especialistas e professores, ele também fala sobre a observação da totalidade dos alunos, desde aspectos cognitivos e motores, até afetivos e comunicacionais. Assim, seria possível identificar pela individualidade do aluno a possibilidade de se ter deficiência, transtornos do desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação ou não. E, uma vez detectada a particularidade do indivíduo, seria possível, juntamente com a supervisão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se enviasse um relatório deste aluno, juntamente com a *anamnese* feita com a família, para a Secretaria de Educação, para que todas as providências necessárias fossem tomadas, no sentido de diagnóstico e plano de intervenção, para, se preciso, fosse indicado um profissional de apoio para auxiliar na inclusão daquele aluno.

Quando tive o conhecimento de todo o processo ligado ao PDI, entendi melhor a importância do planejamento e que o ato de pensar as habilidades e dificuldades para poder intervir adequadamente poderia funcionar até mesmo para alunos que tivessem dificuldade de aprendizagem, ou ainda problemas emocionais que atrapalhassem o aprendizado, além de deficiências e outras condições que são mais silenciosas. Ademais, entendi que se o professor não for atento, em relação àquele aluno, ele passa despercebido e sem o atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidades. Entendi, dessa forma, que o PDI é um instrumento essencial para a vida da escola que se propõe a ter maior qualidade no processo educacional e, conseqüentemente, ser mais inclusiva.

Durante todo o curso de graduação em Pedagogia, minha inquietação foi aumentando até que eu tive uma experiência ao cursar a disciplina sobre inclusão e pude compreender a complexidade e as leis que garantem o direito das pessoas com deficiências ou público da educação especial, que é o termo usado atualmente. Vale lembrar que já tivemos expressões hoje superadas com a atualização das políticas públicas de inclusão e, dentre essas, podemos

destacar os “excepcionais”, as “pessoas portadoras de deficiência” e as “pessoas com necessidades especiais”.

Por conseguinte, tive a possibilidade de trabalhar numa escola municipal como profissional de apoio e, a partir daí, levantei a hipótese de que o PDI não deveria ser feito apenas para alunos público da educação especial, mas que a inclusão não se tratava apenas de uma inserção desses estudantes na escola regular, mas seria um instrumento que possibilitaria que todos os alunos aprendessem realmente interagir e tivessem empatia, além de muitos outros benefícios. Procuo obter maior clareza em relação a esta questão ao realizar este estudo.

Enquanto minha inquietação aumentava, tive a oportunidade de somar conhecimento com a experiência de estudos na disciplina de Políticas Contemporâneas Educacionais, estudando as políticas públicas. Notei que estava garantido em documentos, como a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL,1988)

Desse modo, a educação é direito de todos, sem exceção, visa o desenvolvimento pleno da pessoa, e aqui está a chave, e isso quer dizer que o objetivo da educação é que haja desenvolvimento pleno de todas as pessoas. Assim, a escola inclusiva pode ser essa possibilidade de emancipação. Como a educação se expande e seu objetivo não está centrado apenas no aprender a ler, escrever e contar apenas para preparar para o trabalho, nesse artigo podemos vislumbrar que a educação, a partir daí, passa a ter objetivos claros como o desenvolvimento pleno do sujeito para o exercício da cidadania, bem como para o trabalho.

Retomei que na Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 206, está explícito que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade. Portanto, é garantido por lei, um ensino de qualidade.

Ademais, a educação, sendo essencial no que diz respeito aos grandes impactos da sociedade, constato não se tratar de qualquer educação e, sim, de uma *educação de boa qualidade*³. Nesse sentido Rios (2010) dialoga entre os campos da competência e da qualidade

³ Entendemos o termo qualidade diferente de competência no sentido fabril. Mas, Rios (2010), afirma que é preciso trabalhar *qualidade e competência* no processo de ensino-aprendizagem buscando diferentes perspectivas, pois qualidade tem conexão com a ideia de valor e valor não apresenta um caráter único. Quanto à dimensão da competência, esta deve estar relacionada com a construção coletiva, com a partilha de experiências e nas reflexões.

na docência, defendendo a ideia de que o ensino competente é um ensino de boa qualidade, termo que muitas vezes é mal interpretado e vem carregado de significados contraditórios.

Nossa percepção do que seria uma educação de qualidade corrobora com Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2003, p. 47).

Para que isso seja possível, é necessário um caminho efetivo que modifique as estruturas físicas e pedagógicas de uma instituição, a fim de que a educação tenha qualidade para todos. Esse caminho pode ser a inclusão no sentido mais amplo e não apenas a inserção do aluno público da educação especial na escola regular, ou seja, trata-se de trabalhar a diversidade e, ao mesmo tempo, considerar a individualidade, a totalidade do sujeito envolvendo todos os aspectos de desenvolvimento, usando de sua capacidade para trabalhar as dificuldades e limitações encontradas por esse sujeito. Essa é a possibilidade de se ter uma educação transformadora e que tenha qualidade.

Na perspectiva que a educação seja um instrumento importante para que haja grandes mudanças em uma sociedade, ela precisa ser bem estruturada, voltada à emancipação e liberdade e, além disso, ter qualidade para todos sem exceção. Paulo Freire afirmou o que já destacamos acima, ou seja, que se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela, entretanto, a sociedade pode mudar. (FREIRE, 1996). Nesse sentido, Freire também salienta que se a nossa opção é ser progressista, e se sou a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, favorável ao direito e não do arbítrio, então, defendemos a convivência com o diferente e não de sua negação, e o caminho é viver plenamente essa opção. (FREIRE, 2000).

1.2 - Problema, objetivos e os caminhos da pesquisa

Uma pesquisa é construída/desenvolvida com o apoio e a contribuição de várias pessoas, como sujeitos participativos e que contribuem com a sua tessitura. É, sem dúvida, o caso da presente investigação.

As políticas públicas materializadas na atual legislação garantem, ou deveriam garantir, uma educação de qualidade para todos e todas. Nesse sentido evidenciam grande avanço. Todavia, é notório que na prática há ainda muito a construir rumo a uma escola menos excludente. E, ademais, conjecturo que é certo que uma sociedade de estruturas desiguais, altamente excludente, influencia no interior da escola. Por isso, a sociedade, de um modo geral (cultura, governo, visão de mundo, investimento nas políticas públicas, etc), também precisa mudar para que a escola mude.

Segundo Paulo Freire (1996), a formação permanente dos professores é necessária para haver uma reflexão crítica sobre sua prática, o que possibilita ações futuras mais estruturadas, com mais subsídios teóricos (científicos) cuja viabilidade seja possível, garantindo a relação entre teoria e prática com mais coerência. Nesse sentido, o autor trouxe uma reflexão que vale para a pesquisa em pauta: que o seu 'distanciamento' epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve aproximá-la ao máximo e, se esta operação tem sucesso, ela agrega mais inteligência e ganha da prática em análise mais comunicabilidade em torno da superação da ingenuidade (senso comum) pela rigorosidade (ciência).

As principais questões aqui colocadas revelam a *problematização* investigada: existem relações entre as políticas de educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno nas escolas? O que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dizem sobre isso? Há uma coerência entre esses instrumentos e suas propostas? O que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas Estaduais de Uberlândia dizem sobre isso nos anos de 2020 e 2021?

Assim, pensando em uma sociedade mais inclusiva, e que respeite a diversidade no futuro, é necessário se ter, antes de tudo, uma escola que cumpra sua função social e consiga ensinar a todos e todas, e, para isso, as políticas inclusivas devem ter esse foco, isto é, garantir os direitos de todos, respeitadas as subjetividades, contribuir e trabalhar as dificuldades e debilidades que o público da educação especial enfrenta, por exemplo, para terem suas carências sanadas.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) afirmou que é preciso ensinar a turma toda, sem nenhuma distinção pois é a sala de aula com sua diversidade, e seus alunos, como um todo, que têm de caminhar juntos, aprendendo cada um no seu ritmo de tempo e espaço; portanto, numa prática pedagógica incluyente, respeitosa e amorosa, na qual a turma toda tem o seu lugar. No discurso parece fácil e, algumas vezes, romântico. Todavia, o importante é trabalhar para a conquista desse importante desafio.

Desse modo, pressuponho que para que a escola seja mais inclusiva é necessário que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple a preocupação com a inclusão educacional, tenha ações planejadas para o alcance desse ideário, coloque o PDI como um instrumento colaborador e, dessa forma, que os atores e atrizes da instituição sejam responsáveis por realizar ações que façam com que esse trabalho se torne possível.

Assim, considero que o Plano de Desenvolvimento individual (PDI) do aluno, esteja ligado ao Projeto Político Pedagógico, interagindo com ele. O ideal é trabalhar do macro para o micro, e vice-versa, de modo que os alunos sejam melhor atendidos, com possibilidade de

desenvolvimento de suas habilidades, mesmo mediante possíveis dificuldades. Além disso, numa escola com um projeto inclusivo as ações de todos terão como enfoque o respeito e garantia de direitos a todos e todas.

Deste modo, *o objetivo geral* desta pesquisa consiste em *compreender qual é a relação existente entre as políticas de educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno, bem como o que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas Estaduais da cidade de Uberlândia dizem sobre isso (2020/2021).*

Além disso, entre os *objetivos específicos*, estão:

- discutir a educação especial e as políticas de inclusão escolar, na Educação Básica, em nível nacional e local, a partir da LDB 9394/1996;
- dialogar sobre os conceitos e a importância dos documentos escolares Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Atendimento Individual (PDI) como documentos norteadores para o alcance de uma educação mais inclusiva; e
- levantar o que o PPP da escola diz sobre o PDI e se tais documentos apresentam perspectivas para uma escola mais inclusiva.

1.3 - Caminhos metodológicos

As reflexões e análises da pesquisa foram orientadas pela concepção crítica, procurando analisar criticamente as questões da pesquisa. A abordagem é qualitativa, delineada como pesquisa *bibliográfica e documental*.

A pesquisa é orientada pelo viés da *pesquisa qualitativa* que, segundo Creswell (2007), ocorre em um cenário natural além de usar métodos múltiplos, interpretativos e humanísticos, outra característica do método, que tem a ver com ser emergente em vez de estritamente pré-configurada. Quanto ao pesquisador qualitativo, este prevê os fenômenos sociais e reflete sistematicamente quem é ele na investigação, além de ser sensível à sua biografia pessoal e à maneira que ela molda o estudo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa

[...] a descoberta e a construção de teorias simplesmente constituem o cerne de qualquer ciência. Uma preferência por material textual é uma legítima opção de procedimento, desde que não se contraponha aos princípios elencados no próximo parágrafo; além disso, são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa:

a) delineamento; b) coleta de dados; c) transcrição; ed) preparação dos mesmos para sua análise específica. (GÜNTHER,2006).

Na *concepção crítica*, tem-se como finalidade a educação problematizadora e, nessa concepção, o trabalho educativo é concebido e concretizado por sujeitos históricos, inacabados e inconclusos, que, a partir do conhecimento da realidade, vivenciam a relação docente-discente. Ademais, o inacabamento do homem leva à necessária conscientização a respeito de suas condições políticas, culturais, sociais e econômicas (FREIRE, 1983). Nessa perspectiva, a humanização é uma questão ética que mobiliza pessoas e situações diversas que dão corpo às relações entre professor e aluno, numa relação dialógica. Paulo Freire coloca em pauta as categorias “diferenças”, “diálogo”, “autonomia”, “amorosidade” e “criticidade”, termos que combinam, e dialogam, com a perspectiva de uma educação inclusiva.

Como já dito, no delineamento da pesquisa a nossa opção foi pela *pesquisa bibliográfica*, “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Dessa forma, será delimitada, a partir dela, a fundamentação teórica na discussão do tema da inclusão na Escola Pública de Educação Básica, democracia escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Na pesquisa bibliográfica buscamos o diálogo com autores que discutem sobre a inclusão educacional, o PPP da escola e o PDI do aluno. Dentre estes, podem ser citados Bezerra (2017), Freire (várias obras), Mantoan (2003), Hudson (2020), Rodrigues (2014), Silva (2010), Redig, Mascaro e Dutra (2018), Redig (2012), Glot e Pletsch (2021), Platsch, Souza e Orlenas (2018), Valadão e Mendes (2018), Poker, Martins, Oliveira, Milanez e Giroto (2003), Hudson e Borges (2020) Rogalski (2010), Rodrigues e Capellini (2014), Borges, Sivieri-Pereira, Aquino (2012), Kassar (2013), Carvalho (2006), entre outros.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica e a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45)

Na consulta aos documentos, tomamos a legislação após a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), com orientações sobre a inclusão educacional; a Resolução CNE/CEB n° 2/ 2001; a Resolução CNE/CP n° 1 /2002; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação

(2007); o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Plano Nacional de Educação (2014); o Decreto nº 9465 (2019); o Decreto nº 10502 (2019); o Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante (2018); as DCNs (2021), seguidas da busca da relação destas, observadas no Projeto Político Pedagógico de duas escolas municipais de Uberlândia; e o Plano de Desenvolvimento Individual do estudante (PDI).

Destarte, busquei na *análise documental* o enriquecimento das discussões e explicitação do aparato legal sobre a inclusão escolar. Além das políticas em nível nacional, foram incluídas análises e consultas de documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Os documentos de duas escolas públicas da Educação Básica também foram analisados, dentre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

As duas escolas estaduais foram selecionadas tendo como critério de escolha o fato de terem seus PPPs e PDIs dos alunos orientando o seu trabalho junto ao público da educação especial. Os documentos foram solicitados nas Secretarias de ambas as escolas e colocados à disposição desta pesquisadora. Outra justificativa de escolha das escolas foi a disponibilidade de participarem e contribuírem com informações importantes para a pesquisa.

1.4 - Estrutura do relatório de pesquisa

Após a apresentação, nesta introdução, da origem do problema, do objeto da investigação e a contextualização da pesquisa, apresentamos a estrutura do trabalho:

- ✓ a primeira seção é uma discussão sobre a educação especial, as políticas públicas e a legislação sobre as políticas de inclusão após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996;
- ✓ a segunda seção busca elucidar a temática do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno;
- ✓ na terceira seção há uma análise dos PPPs das duas escolas estaduais investigadas, na busca de ver a relação entre o PPP e o PDI das instituições escolares e a orientação existente para a inclusão educacional; e
- ✓ nas considerações finais é uma tentativa de responder ao problema da pesquisa apresentado nesta introdução.

A relevância da presente pesquisa consiste em contribuir com discussões sobre a inclusão educacional e relacionar tal paradigma com o documento do Plano de

Desenvolvimento Individualizado (PDI) realizado na escola com as crianças da educação especial.

Em sequência, a discussão proposta na primeira seção é apresentada.

SEÇÃO II

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB nº 9394/1996)

Esta seção apresenta uma discussão sobre os preceitos da educação especial, a importância e o significado das políticas públicas e da legislação sobre as políticas de inclusão após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996.

2.1 - O debate sobre o paradigma da inclusão educacional

Com referência ao debate sobre a inclusão escolar, discutimos as condições em que são referendados os trabalhos de atendimento ao público da educação especial, tomamos os preceitos que discorrem sobre as políticas de inclusão e integração, conjecturando que não existe, de fato, atendimento escolar totalmente inclusivo, na nossa realidade brasileira. Nesse prisma, entendemos que quando vivemos em uma sociedade capitalista, estruturada por classes desiguais, onde há uma minoria detentora de todo o poder e privilégios em detrimento de uma maioria excluída da fruição dos bens produzidas, na área da educação a situação se repete. Assim, os pobres, os diferentes, os negros, as pessoas com deficiências e demais pessoas público da educação especial são excluídas também no âmbito educacional. Entendemos que somente numa sociedade mais incluyente possibilitará a construção de uma escola de qualidade e inclusiva para todos e todas.

É verdade que a democratização do acesso trouxe o aumento do número de estudantes na escola e, como esta não se preparou para isso (políticas, formação de professores, recursos pedagógicos, superação de preconceitos, etc) veio, como consequência, o aumento do número de crianças com história de fracasso escolar. Assim, o cotidiano da escola brasileira encontra-se marcado pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus estudantes, tendo como consequência a falta de qualidade da educação como um todo. (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012). E, ainda, “continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.” (MANTOAN, 2003, p.28). Portanto, o Sistema Educacional democratizou o acesso à escola; porém, ainda não conseguiu garantir o acesso à aprendizagem ou democratizar o acesso ao saber para todos e todas.

No quesito formação docente também houve falhas. Para melhorar a questão da necessidade da formação de professores, a pesquisa de Cordeiro, Vieira e Resende (2019, p.45) evidenciaram

Que a formação do professor deve ocorrer ao longo do seu desenvolvimento profissional, no contínuo desenvolvimento de sua carreira. Por isso, deve incorporar uma conotação de “evolução e continuidade”, a partir de pressupostos de abordagem que valorizam o contexto, a organização e orientadora de mudança. (CORDEIRO, VIEIRA E RESENDE, 2019, p.45)

Conjecturamos, desse modo, que uma formação de professores mais consistente e contínua vai contribuir para o alcance de maior inclusão educacional com a existência de uma situação de aprendizagem que envolvesse todos os/as educandos/as atendendo às suas necessidades e interesses. Quando se reconhece as diferenças, percebe-se também as contradições inerentes ao vocábulo de inclusão, pois, como tratar igual àqueles que são diferentes? (BORGES, 2012). Se forem diferentes, por que têm que aprender ao mesmo tempo, no mesmo espaço e ritmo e uniformemente?

Ao confrontarmos os dados de discussão que abarcam os preceitos de inclusão e integração, revela-se uma visualização inerente aos resultados da pesquisa de forma esclarecedora. Nesse sentido, Mantoan (1997, p. 8) atesta que:

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação às ações do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém e nada se questiona do sistema em vigor.(MANTOAN, 1997, p. 8)

Desse modo, integração não exige mudanças nas concepções dos educadores e nem no espaço escolar. Tudo se conserva igual, uma vez que o peso das mudanças e adaptações recai somente sobre o aprendiz. Assim, o preceito de inclusão difere-se substancialmente do de integração, pois a primeira exige mudanças em todo o sistema escolar e também da sociedade.

Ainda subsidiados pela apreciação das ideias acima elencadas, recorreremos à Mantoan, que nos sinaliza que:

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. (MANTOAN, 2015, p.69).

Na discussão da Inclusão Educacional, consideramos pertinentes reflexões para evidenciar as intenções incutidas no que considera o entendimento equivocado quanto à finalidade e objetivos educacionais no contexto inclusivo. Posta em debate a questão, em uma perspectiva macro no âmbito da formação, bem como do preparo docente para essa modalidade de atendimento, nos atemos a responder questões instigantes e desafiadoras para esse âmbito. Assim, torna-se pertinente a reflexão de que

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir mudança de paradigma educacional [...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em sem objetivos [...] Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28).

Há, portanto, questões polêmicas que requerem uma criteriosa observação e análise, como a real intenção na inserção de projetos de intervenção em unidades de ensino como uma perspectiva geral. Na visão de Mantoan, a inclusão está, ainda, distante de se viabilizar, pois a escola não consegue atender às diferenças sem discriminar, segregar e respeitar o ritmo de cada um.

Outra perspectiva é considerar o emaranhado de interesses, como a redução nos índices de reprovação e evasão escolar que, de certa forma, provocam alguns impactos vislumbrados de forma negativa em relação a uma unidade de ensino. No tocante a essa situação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considera que:

Representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico das avaliações do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. (INEP, 2011).

Assim, o Ministério da Educação (MEC) se por um lado apresenta uma proposta de educação inclusiva, por outro lado exige desempenhos iguais para todos os/as estudantes. Nesse contexto, o trabalho de intervenção pedagógica, especialmente a proposta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no sentido *lato*, se preocupa, de certa forma, com o desenvolvimento de potencialidades e perspectivas futuras na melhoria e desempenho de um sujeito em sua ação cotidiana, desde as mais simples atividades até as de maior complexidade, de acordo com a realidade vivenciada.

Para corroborar com o ideário de inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulado pela Resolução nº 04/2009, publicada pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE) e pelo Decreto 7.611/2011, prevendo em seu artigo 2º que o atendimento é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente”, foi criado para que o professor especializado promova, juntamente com a equipe pedagógica e as estratégias de ensino e aprendizagem, para cada estudante, de acordo com suas necessidades físicas e sensoriais.

Nesse prisma, o AEE deve funcionar em salas de recursos multifuncionais das escolas e o aluno frequenta este espaço no contra turno (BRASIL, 2009; 2011). O atendimento visa facilitar o processo de ensino e aprendizagem, assegurar o entendimento sobre o conteúdo disciplinar, facilitar a comunicação, auxiliar na alimentação e nos cuidados pessoais e promover condições de acesso e participação do aluno nas aulas ministradas na escola inclusiva (BRASIL, 2011).

Além disso, esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo sempre a participação dos responsáveis pelo aluno de modo que garanta o pleno acesso e participação dos estudantes, e que atenda às necessidades individuais dos alunos públicos da educação especial, sendo articulado com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, §2).

Destarte, outro marco importante na promoção de uma educação mais inclusiva foi a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual a Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público da Educação Especial.

No texto publicado no documento, “a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 14), naquele período a expressão mais aceita para se referir a essa população era “público-alvo da educação especial”, porém termo apresenta redundância.

No ano seguinte, em 2009, para reforçar o paradigma da inclusão, ocorreu a Convenção das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU, afirmando que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

Como já assinalamos, entendemos que numa sociedade de classes desiguais, onde há oprimidos e opressores, com uma desigualdade de renda enorme, há grande exclusão social, o que dificulta também, o alcance da inclusão educacional.

Nessa perspectiva, dá-se a importância do direito de todos à educação que tem dado origem a uma série de ações, por parte do governo federal no ano de 2013, para possibilitar o acesso e a permanência dos grupos historicamente excluídos da escola como os

afrodescendentes, as populações do campo, os ciganos, os sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, além dos jovens e dos adultos que não concluíram a educação básica (KASSAR, 2013).

Para haver inclusão é preciso uma reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas, visto que seus sistemas abertos precisam refletir suas ações que se destacam bem mais por serem elitistas e excludentes do que propriamente includentes.

Dessa forma, para que o processo de Inclusão ocorra, não é possível fazê-lo por meio de Decreto ou modismo e sim, considerando as individualidades dos alunos dentro de salas comuns, e devem ser criados mecanismos que permitam que esses estudantes se integrem social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura (CARVALHO, 2006).

Por conseguinte, é preciso que professores tenham um maior conhecimento sobre seus alunos pois só assim ficará mais fácil o contato físico e verbal, quebrando as barreiras que estes colocam antes mesmo de conhecer esses alunos. A escola deve se adequar ao estudante e não o contrário, não apenas em relação às estruturas físicas como estruturas arquitetônicas dos prédios, mas também às adaptações pedagógicas, pois em grande parte das situações são deixadas de lado (CARVALHO, 2006).

O conceito fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (BRASIL, 1994).

Educar para e na diversidade passou a ser uma exigência e um desafio para a escola. Entretanto, deve-se passar dos ideais às práticas, na obrigação que implica em diversificar e adaptar estratégias, materiais e espaços educativos, de forma a garantir a capacidade de reagir aos estímulos de todas as crianças e jovens, facilitando o seu desenvolvimento enquanto pessoas e cidadãos capazes de interferir, de forma responsável e corroborada, na sociedade de que fazem parte, e tendo em conta estes aspectos, ou seja, por um lado, a necessidade de mudar para se incluir no ensino regular, e de uma forma eficaz, os alunos ditos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). (BRASIL, 1998).

2.2 - As Políticas Públicas em interação com as Políticas Educacionais

Vemos a pertinência de ampliar nossa compreensão sobre as políticas públicas e as políticas educacionais, que são explicitadas por meio de leis, decretos, resoluções e normativas.

Sabemos que a garantia de direito de cidadania está relacionada a tais dispositivos e, desse modo, é preciso analisar o contexto educacional e suas nuances. A política pública se explica nas ações do governo, no que ele faz e também no que não faz, o que conduz em ações positivas naquilo que é bom e, por outro lado, impactos negativos e nefastos em ações de omissões e de malfeitos.

Outrossim, torna-se válido refletir sobre as garantias de direitos educacionais ao serem aplicados na prática. Muitas vezes os sujeitos não são responsáveis diretos e nem os agentes que implementam as políticas públicas, mas, é certo que a sociedade civil, o povo, faz política. Notamos, desse modo, que existe uma distinção entre política e política pública, pois as análises das políticas educacionais

[...] indicam o papel do Estado na proporção em que deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situá-lo à luz da correlação das forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado) [...] tal compreensão recoloca o papel dessas políticas como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos e compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções (DOURADO; OLIVEIRA, 2001, p. 9).

Nesse prisma, trazemos a questão dos direitos de cada cidadão ao entendermos que o direito condiciona a vida social. Dito de outro modo, ordena, disciplina, e as leis, em seus dispositivos, regulamentam e colocam ordem na vida da sociedade, nas relações sociais de acordo com os interesses, nos valores e ideais da classe social que domina a ordem econômica e política de um país.

Portanto, as leis fazem parte desse conjunto, e, segundo essa dinâmica, as políticas

[...] são além disso, discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

Na perspectiva de Cardoso (1972, p. 149), a política educacional expressa “reordenação das formas de controle social e político”. Nesse prisma, o Estado exerce o domínio político, econômico e cultural sobre a sociedade.

Entendemos que *a política educacional* representa um conjunto de políticas públicas e pode ser entendida como expressão da ação do Estado, materializada em programas e projetos educacionais, “que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 50).

Sabemos que quem faz as leis, os legisladores, comumente fazem parte de um grupo social que detém o poder; é ele que controla a economia e, conseqüentemente, a política, a sociedade, os grupos ou classes sociais, e não o povo. Contudo, complementa que o campo do conhecimento é

[...] que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p.13).

Portanto, analisando a visão desses autores, percebemos que a garantia de direito nunca deixa de ser um instrumento, uma arma, um mecanismo de coação social, que defende de forma elementar os anseios da classe dominante, seus objetivos, suas aspirações, sua visão do mundo e da sociedade. É por isso que o poder político em forma de leis está absolutamente ligado ao conhecimento e ao domínio de informações.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987) assevera que:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

Assim, a política elitista interfere na estrutura da educação, dando contornos ao seu projeto e práticas educacionais. Dessa forma, vivemos numa sociedade neoliberal cujos princípios a favor do capital refletem também na educação.

Ademais, o poder está vinculado às ações do Estado e esse tipo de poder político tende a ignorar os direitos da sociedade, pois precisa se empenhar para proteger os interesses de, pelo menos, uma classe dentro da sociedade. Na realidade, o Estado tem a intenção de atender os direitos e/ou os privilégios daqueles grupos, e/ou partido político, que partilham e/ou congregam os mesmos princípios daqueles que fazem a gestão do Estado. O poder não está centrado no Estado e/ou em uma instituição; ele é disseminado por todos e por todas, portanto, as forças e o poder estão em todos os lugares.

Esclarecemos que as *Políticas Públicas* são políticas de Estado ou políticas de governo. A diferença entre aquilo que é *política de Estado* e o que é *política de governo* é a maneira como elas são institucionalizadas e, por isso, mais difíceis de se mudar quando se troca de

governo. Assim, as políticas de Estado são mais perenes e difíceis de sofrer alteração com as mudanças de governo. (PEREIRA, 2019)

O debate pelo significado do direito à educação envolve articulações de diversas demandas e é limitado ao domínio do Estado, pois

[...] toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática (LOPES, 2012, p. 710).

Dessa maneira, as deliberações das políticas sucedidas, firmadas e ajustadas com diversas ações “como saberes, valores, projetos e finalidades comuns por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validada para todos, mundo global, cidadania, do ponto de vista absoluto, não contribui para o processo democrático” (LOPES, 2012, p. 710).

Portanto, no panorama político do Brasil, no que se refere às políticas educacionais, as disputas ocorrem a partir de acordos que tentam consolidar, por meio de um documento oficial, um único significado para o modo como precisamos atingir a educação. Esses significados, apenas temporariamente consolidados, são autenticados ou legitimados pelos discursos como saída para uma educação de qualidade. Por essa mesma coerência, considera-se a melhoria educacional condicionada à qualidade e à igualdade, a partir dos direitos, e esses conceitos são indispensáveis na análise das políticas públicas pois são essas ações que determinam as políticas educacionais. Contudo, o avanço educacional contrapõe-se aos problemas advindos dos dados sobre a qualidade de ensino e regula a educação a um conjunto de fatores atuantes nas esferas políticas, culturais, econômicas e sociais, pois está sob o domínio da economia globalizada. Nessa perspectiva, “quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” (GENTILI, 1996, p. 25). Assim sendo, essas influências avaliam que o ensino oferecido deve estar de acordo com as novas dinâmicas do neoliberalismo.

O *neoliberalismo* como modelo socioeconômico criado durante a década de 1970, na Europa, é baseado no liberalismo clássico. Dito de outro modo, trata-se de uma teoria econômica para orientar as políticas baseadas no capitalismo. Os neoliberais comumente pregam que para uma sociedade ter progresso econômico é preciso que o Estado não interfira na economia, o chamado “Estado Mínimo”. Eles defendem a privatização, o lucro e, claro, dão

suporte ao crescimento do capital. Não apoiam o Estado social e difundem a ideia do darwinismo social, justificando que a todos são dadas as mesmas oportunidades, mas somente os mais fortes e corajosos é que prosperam. Não levam em conta as desigualdades de oportunidades existentes desde o início na nossa sociedade de classes desiguais. Essas ideias interferem na sociedade como um todo e, como não poderia ser diferente, também no setor educacional, o que reflete na exclusão para as minorias. (BORGES DALBERIO, 2008)

Na esteira do neoliberalismo foi hegemônico o desenvolvimento econômico e social do país, no quesito da orientação para resolução dos problemas sociais, e está direcionado para a visão da liberdade econômica, do livre mercado e da (des) construção do Estado como agente planejador, regulador e de proteção social, agregando práticas autoritárias e negacionistas. Assim, são cada vez menores os investimentos para os programas sociais, para a diminuição da miséria e da pobreza, o que reflete também na qualidade da educação para todos e todas.

Nessa perspectiva David Harvey, no livro *O Neoliberalismo - história e implicações* (2008) busca persistentemente reorganizações internacionais e novos arranjos institucionais que melhoram sua posição competitiva como entidade diante de outros estados no mercado global. Por isso, esse paradigma continua cada vez mais forte e lidera as orientações mundiais, inclusive as do campo educacional.

Neste modelo econômico, após os anos de 1990, as reformas educacionais neoliberais são estruturadas na relação entre competências dos professores e qualidade do ensino. Assim, nos últimos 20 anos, as mudanças na área da educação são marcadas pela lógica gerencial inspiradas na razão do mercado, produzindo a chamada “escola neoliberal” (LAVAL, 2019, p.17).

Por conseguinte, em conformidade com o que dispõe Neto Castro (2005, p. 8), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) são organismos internacionais e “as diretrizes delineadas por esses organismos buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina”. Nessa perspectiva, as políticas educacionais provêm das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelos recursos financeiros de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos”. (SILVA, 2002, p. 2).

A discussão que realizamos sobre as políticas públicas é uma amostra que transversaliza as informações contidas nas legislações voltadas ao campo das políticas educacionais e, dentre essas, as políticas na área da inclusão educacional.

2.3 - Legislação sobre inclusão em nível internacional

Existem várias situações na Educação do Brasil que receberam influências internacionais e, dentre elas, o debate sobre a inclusão, que teve seus avanços e retrocessos na área da educação desde seu surgimento, mesmo não sendo um projeto originado em nível nacional. Contudo, a partir do momento que chegou ao Brasil, a legislação foi se modificando para agregar tal influência e, como tudo está em movimento, até hoje sofre modificações.

Como discutimos sobre políticas públicas, cremos que cada pessoa representa o Estado, e as relações exercidas pelo governo estão embasadas em um discurso que alega estar à procura de recursos para resolver os problemas relacionados a qualquer segmento da sociedade, principalmente relacionados ao campo da educação. Assim, o poder exercido e legitimado pelas organizações internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, passa a aprovar e a direcionar metas de como podem ser enfrentados e quais as demandas mais urgentes a serem trabalhadas nesse campo, ou seja, redefinem as políticas públicas a partir dos problemas. (PEREIRA, 2019)

Assim, nessa perspectiva, é importante reconhecer que, no contexto atual, quando são analisadas as políticas educacionais, bem como as determinações planejadas conforme os acordos internacionais, a educação é vista como um vasto campo de serviços na esfera de uma economia globalizada.

Rodrigues e Capellini (2014) citam que apenas com a ocorrência dos movimentos sociais de educação para todos foi possível que se iniciasse a educação da pessoa com deficiência no final do século XIX e início do século XX. Contudo, as ações concretas em âmbito mundial apareceram apenas na metade do século XX.

Com referência aos direitos humanos e ao cumprimento dessas metas, recorremos à Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada em 1948, que deu origem ao princípio da igualdade e da vantagem mútua, fundamentada em combater as violações de direitos. Uma vez firmando e ratificando um tratado, convenção ou acordo, cada Estado deve colocar em prática suas orientações. Esse é o discurso. Contudo, faz-se necessário analisar o porquê mais de

cinquenta anos depois de sua promulgação, seus princípios fundamentais não chegam a todos os lugares.

No ano de 1981, com a declaração do Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência, a discussão mundial sobre o assunto repercutiu no Brasil e aguçou a discussão sobre inclusão. Tanto que em 1985 foi criada a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade – NBR 9050 (ABNT, 1985) – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Tal norma técnica passou por atualizações, sendo a última em 2015, servindo como referência para regulamentar todos os aspectos de acessibilidade no Brasil (ABNT, 1985; 2015).

Ademais, todo compromisso subscrito, e tido como uma política pública, mais cedo, ou mais tarde, pode ser conquistado. As lutas de muitos países e povos no mundo de hoje ocorrem em torno de direitos reconhecidos, legitimados, mas ainda não respeitados. Nessa perspectiva, o Brasil, sendo signatário, congrega com a maior parte dos tratados internacionais, principalmente aqueles ligados ao campo educacional, sobretudo a partir da publicação da Constituição Federal (1988), considerada pelo contexto histórico e político na qual foi criada como Constituição Cidadã, fruto do processo de democratização – nome atribuído por conter em sua essência a garantia dos direitos fundamentais, tolhidos no período da Ditadura Militar.

Com a publicação da Constituição Federal (1988), os direitos humanos foram se tornando importantes, bem como a cidadania, nesse período, a inclusão social foi sendo assinalada e foram estabelecidos os Direitos Humanos como princípio que orienta as políticas sociais, com maior destaque às políticas educacionais. (PEREIRA, 2019)

Na sequência, na década de 1990 houve um movimento de cunho político-filosófico-educacional fundamentado nos princípios da Educação Inclusiva, que foi se desenvolvendo ao longo de várias décadas. Nesse movimento, no ano de 1990, de 5 a 9 de março, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) e nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (BEZERRA, 2016).

Quatro anos depois, entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre NEE, que resultou na elaboração da *Declaração de Salamanca* sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Assim, a Declaração de Salamanca está entre as principais influências externas, tendo como tema os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. O documento deu visibilidade às pessoas com deficiência que, até então, era muito tímida, ou quase inexistente.

Como vimos, atualmente existe um número bem considerável de legislações que defendem os direitos das pessoas com deficiência e, em se tratando da educação, desde a Declaração de Salamanca de 1994, documento internacional que influenciou e ainda exerce uma influência em todo o mundo, é possível verificar algumas orientações sobre como os professores devem lidar com os alunos público da educação especial.

Considerando essas orientações, destacamos a de que os Governos devem estabelecer “mecanismos participatórios e descentralizados para o planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para as crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.” (SALAMANCA, 1994, p.2). É dever do Estado criar as estratégias para que as necessidades desses alunos sejam supridas de uma forma orientada.

Por conseguinte, destacamos, também, a estrutura de ação em educação especial citada no documento, que aborda o desafio que a escola inclusiva enfrenta no que diz respeito a ter uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de educar, com efetividade, todas as crianças, mesmo aquelas que possuam desvantagens mais severas.

Além disso, no documento é exposto que esse tipo de pedagogia é capaz

de impedir o desperdício de recursos e enfraquecimento de esperança, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve para todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para a sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (SALAMANCA, 1994, p.4).

Esse trecho da declaração de Salamanca esclarece, de uma vez por todas, que é preciso que o trabalho realizado na escola seja feito com base da individualidade da criança, bem como considerando não apenas as dificuldades ou deficiência, antes observando a capacidade do estudante, o seu ritmo e, além disso, aponta que esse tipo de trabalho, além de ser mais eficaz para a aprendizagem dos alunos, também evita o desperdício de recursos e enfraquecimento de esperança, o que tem a ver com fazer intervenções pedagógicas direcionadas sem permitir meros improvisos. Este é um documento que praticamente inicia a educação inclusiva e dá um destaque tão importante para a forma de realizar esse trabalho e embasa documentos seguintes que são construídos em favor da educação especial, bem como em favor da educação inclusiva.

Vários documentos financiados pelos organismos internacionais como a ONU, a UNESCO e o Banco Mundial, foram propagados com o endosso desses órgãos como referência no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas existentes em todos os países que

constituíam-se em empecilhos na garantia da universalização do direito à escolarização das pessoas, em consonância com a ideia de que: [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico [sic] e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, n. p.).

Nesse prisma, a proposta da escola comum inclusiva deve favorecer o acolhimento de todos os estudantes com deficiências, como também os que apresentavam necessidades educativas especiais. A partir daí, todos os países signatários das duas declarações acataram, em forma de lei ou de políticas públicas, o compromisso de ofertar de forma universal o acesso à escolarização de suas crianças em escolas regulares, podendo, em casos extremos e sobre fortes motivos, furtar-se a essa responsabilidade. (UNESCO, 1994, n. p.).

Destacamos ainda que numa educação de qualidade que atenda à diversidade de estudantes presentes nas escolas públicas, necessita-se de professores com formação adequada e boas condições de trabalho, bem como financiamento necessário para a efetivação dos projetos educacionais. Ao falar de qualidade no fazer docente, esses propósitos somente serão alcançados quando as políticas educacionais estiverem favoráveis às condições exequíveis, conforme excerto de texto previsto em UNESCO (2007, p. 15):

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extra escolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso. (UNESCO, 2007, p. 15)

A intervenção do profissional docente como um paradigma voltado à recuperação da aprendizagem, como processo, no sentido de possibilitar o acompanhamento do estudante com defasagem, dificuldade de aprendizagem, atraso escolar e outras questões peculiares encontradas nas unidades de ensino, principalmente nas do setor público faz parte então desse esforço para transformar os docentes.

Ainda falando em nível internacional, houve atuação brasileira na participação no processo de elaboração da CDPD da ONU (BRASIL, 2009) e o protagonismo exercido em reuniões da Rede Intergovernamental Iberoamericana de Cooperação Técnica (RIICOTEC⁴) e da Rede Latino-Americana de Organizações não Governamentais de Pessoas com Deficiência

⁴ O Riicotec é uma estrutura de cooperação técnica para o desenvolvimento de políticas abrangentes voltadas aos grupos de idosos e pessoas com deficiência, entre os países que compõem a Comunidade Ibero-americana. Para saber mais, veja: <http://www.riicotec.org/riicotec08/riicotec/qsomos/index.htm>.

e suas Famílias (RIADIS⁵). Ressaltamos a intensificação das relações na área de políticas para pessoas com deficiência nos âmbitos da Cooperação Sul-Sul, do Mercosul, da Íberoamérica, da OEA, da Comissão de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e do sistema ONU, além do desenvolvimento de um conjunto de ações específicas de cooperação com o Haiti, e do Ano Íberoamericano da Pessoa com Deficiência (2004). (FREITAS, 2021)

Em 2009 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU e teve o Brasil como um de seus signatários e nele consta que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

Todavia, vemos que pelo processo histórico a inclusão se tornou um imperativo do Estado, e chega às escolas, pois, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as áreas e ações. Portanto, as escolas precisam criar condições acessíveis para garantir o ingresso dos estudantes público da educação especial, bem como a sua permanência.

A inclusão escolar de estudantes, vistos como público da educação especial, tornou-se uma preocupação de governantes, universidades e educadores que, por meio de mobilizações políticas junto à sociedade fez com que, no Brasil, fossem criadas políticas públicas e legislações específicas em prol da causa sem se preocupar em provocar mudança na base econômica capitalista que ontologicamente tem sustentado as disparidades socioeconômicas em todo o mundo (BEZERRA, 2016).

Assim, os países signatários da Declaração de Salamanca confirmaram, por meio de um documento, o preceito da inclusão ao defender que a escola deve ser para todos e todas, e que deve proporcionar não só benefícios sociopedagógicos para os estudantes, mas também contribuir para melhorar a relação custo-benefício e a eficácia dos sistemas educacionais dos países que assumirem o paradigma de educação baseado na perspectiva da inclusão.

Essa visibilidade, segundo Rodrigues e Capellini (2014), passou por grande modificação, visto que o olhar dos “responsáveis” pela vida dessas pessoas, que antes era de abandono, morte, desprezo, visto como uma ligação com demônios, uma vez que estas pessoas não tinham direito à educação e nem à socialização.

⁵ Riadis é uma aliança de redes. A IDA reúne mais de 1.100 organizações de pessoas com deficiência e suas famílias em oito redes globais e seis regionais. Promovem os direitos das pessoas com deficiência nos esforços das Nações Unidas para promover os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Apoiam organizações de pessoas com deficiência para responsabilizar seus governos e defender a mudança local, nacional e internacional. A pedra angular do trabalho é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN CRPD). Para saber mais, entre: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/RIADIS>.

A Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, que aconteceu na Coreia do Sul, em maio de 2015, possibilitou à UNESCO a liderança e a coordenação da Educação 2030, por intermédio de orientação e apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta teve o Brasil como país signatário e a UNESCO participou ativamente na elaboração do “Marco de Ação da Agenda Educação 2030” para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4), que explicita no 4º item: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Destacamos que além dessa liderança, a UNESCO monitora os avanços da educação no mundo, de forma mais ampla, por meio de pesquisa e promoção de debates internacionais.

Portanto, há várias ações internacionais das quais o Brasil foi/é participante. Essas políticas têm forte adesão ao paradigma da educação inclusiva e orientam tais práticas. Assim, é preciso reunir esforços das políticas e práticas para que elas se viabilizem.

2.4 - Legislação sobre a inclusão em nível nacional

Esta subseção tem o objetivo de trazer, mesmo que brevemente, o levantamento de algumas legislações importantes relacionadas à inclusão educacional em nosso País. O marco inicial é a Constituição Federal de 1988, que se encontra em vigor.

O documento no Brasil que podemos destacar e que foi, e é, de grande valor ainda nos dias atuais, a partir do qual mudanças significativas foram possíveis, foi a Constituição Federal (CF) de 1988, e nele o principal artigo que favoreceu a educação do Público da Educação Especial é o artigo 205, no qual “a Educação passa a ser direito de todos e dever do estado e da família” [...] (BRASIL, 1988). Nesse trecho, é possível perceber que a palavra “todos” engloba pessoas que antes tinham seu acesso e permanência negados, ou negligenciados. Além disso, quando a educação é colocada como “dever do estado”, não é possível que este Estado tire a sua responsabilidade do cumprimento dessa lei, o que nos remete à educação vislumbrada por Paulo Freire em todas os discursos que nos presenteou, em suas obras *A Pedagogia do Oprimido* (1967), *A Pedagogia da Autonomia* (1996), *A Pedagogia da Indignação* (2000) e em outras obras. Elas chamam a atenção para uma educação que favoreça o sujeito em seu desenvolvimento, bem como para o sujeito como cidadão, para que se reconheça, no processo, que a educação faça sentido para as pessoas e não seja apenas um instrumento para conseguir exercer seu trabalho na sociedade capitalista.

Prosseguindo nos artigos da Constituição de 1988 que foram importantes para o avanço da educação especial está o Art. 206, no qual destacamos o primeiro princípio que o ensino deverá ser ministrado: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Esse princípio foi tão importante em tantos níveis, pois uma educação é para todos e ainda é afirmado que deverá ter condições não apenas para o acesso, mas também para a permanência na escola; além disso, o acesso e a permanência devem ser iguais e isso quer dizer que a escola deve se adequar aos estudantes e ao público da educação especial, para que todos e todas possam se desenvolver.

Além desse, destacamos no Art. 208 da CF/1988, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, além de garantias como do inciso III no qual “ O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), sendo que esse atendimento é dever do Estado, o que possibilita e garante que o aluno público da educação especial frequente a escola regular e não esteja predestinada a uma escola especial.

No ano de 1989, outra Lei que também foi importante para o estudante público da educação especial é a de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, na qual “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”. Destacamos, nessa Lei, especificamente a área da educação, isso é, obriga que haja a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino.

Por conseguinte, ainda nessa lei, o poder público deve se responsabilizar pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares dos alunos públicos da educação especial que são “capazes de se interagirem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1988), o que indica que apesar de se tratar de uma Lei que favorecia uma parcela desses estudantes, excluía outra parcela quando fala sobre a capacidade de interagirem.

Logo após, em 1990, temos o estatuto da criança e do adolescente, ou Lei nº 8069, no qual destacamos a garantia do atendimento educacional especializado às crianças público da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, o trabalho protegido ao adolescente desse público e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes que estão dentro desses requisitos.

Apesar de muitos avanços, em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, ao propor a “integração instrucional” era um processo que excluía grande parte das crianças com deficiência, pois permitia que ingressassem na escola regular apenas aquelas que conseguissem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, ou seja, as crianças deveriam se adaptar à escola e, se não conseguissem acompanhar, eram encaminhados para a escola especial, tornando-se, assim, um retrocesso diante dos documentos que já existiam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de também falar sobre o objetivo de desenvolver o sujeito plenamente no Artigo 2º, estipula ainda que a escola realize um trabalho específico que atenda às peculiaridades dos estudantes de educação especial, em seu artigo 58, no parágrafo segundo.

Desta maneira, em 1996, a Lei nº 9394, nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garante que o retrocesso não se prolongue e vem reafirmar alguns direitos que já haviam sido citados na CF/88. Sendo assim, além de garantir a educação gratuita e o dever do estado para o desenvolvimento pleno do sujeito, com um capítulo específico para a Educação Especial, a LDB/96 afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. (LDB, 1996, s/p)

Destarte, o documento também afirma que o “atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas e serviços especializados, sempre que, em condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Desse modo, é possível perceber que o objetivo passa a ser que a escola esteja apta para receber todos os alunos, sem excluir ninguém, visto que além dessas garantias, a LDB/1996 também fala sobre a formação de professores, métodos, currículos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda no século XX, no ano de 1999, o decreto que regulamenta a Lei nº 3298, a qual dispõe a Política Nacional para a integração da pessoa “Portadora de Deficiência”, e consolida as normas de proteção da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Além disso, versa sobre o acesso à educação, e expõe a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Esses foram os principais documentos do final do século XX que aguçaram o olhar para esse público, garantindo o direito de acesso e permanência para todos, agora avançando um

pouco mais, no início do século XX, no ano de 2001 que são o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 10172, que trouxe 30 metas e objetivos referentes às crianças e jovens com deficiência. Uma meta importante foi a de considerar a educação especial como uma modalidade de Educação escolar e que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino, e esse documento é muito importante pois abre um caminho para o estudante público da educação especial chegar à Universidade, por exemplo.

Ainda neste ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesta Resolução, dentre as partes importantes que impactam a educação especial encontra-se a parte sobre os sistemas de ensino terem o dever de matricular todos os alunos pois, desse modo, a escola deveria, a partir disso, se organizar para atender os alunos público da educação especial, e com qualidade.

Além disso, o documento assegura que o atendimento desse público tem início na educação Infantil e assegura que sempre que mediante avaliação e interação com a família se achar necessário, esses estudantes devem receber atendimento educacional individualizado.

Um ponto negativo desse documento é o fato de que ele abre a possibilidade de haver substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, o que, na escola, um ambiente tão complexo, em grande maioria poderia significar a escolha tanto de alguns pais como a própria gestão escolar, a escolha pela educação especializada em vez de um atendimento na escola regular. E, ademais, essa é uma defesa da integração, e não da inclusão.

No ano de 2002 também houve legislações importantes para a educação especial e um exemplo é a Resolução CNE/CP nº1/2002, que diz respeito a diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, além do ensino superior, cursos de licenciatura e de graduação plena. Dentre essas diretrizes há a afirmação sobre a importância de incluir o conhecimento sobre as especificidades dos alunos público da educação especial, além do conhecimento sobre a criança, adolescentes, jovens e adultos em geral.

Foi também em 2002 que a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, um grande avanço visto que isso significaria possibilidades da comunidade surda ser valorizada. Além disso, no contexto da educação, a Libras passa a fazer parte de adequações que a escola deveria fazer para atender, da melhor forma, os alunos surdos. No entanto, essa Lei foi regulamentada apenas em 2005, com o Decreto nº 5626/05.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, colocam, no Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos, a inclusão de temas relacionados ao público da educação especial nos currículos das escolas, o que significa um avanço no atendimento desses estudantes, visto que eles passariam a ter direito a aprender o mesmo conteúdo dos outros estudantes, por exemplo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também é um documento que possibilitou que a acessibilidade das escolas fosse obrigatória, pois esse documento trabalha com a questão de infraestrutura das escolas, além da formação docente e das salas de recursos multifuncionais no âmbito da educação inclusiva.

Logo após, o Decreto nº 6094 de 2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, e reforça a inclusão do aluno público da educação especial no sistema público de ensino. Esse documento mostra a importância de um atendimento com mais qualidade desses estudantes, quando destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos como parte fundamental de uma educação para todas as pessoas, indistintamente.

Em 2008 a educação inclusiva ganhou destaque, visto que um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, elaborou um documento e o entregou ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Esse documento, com o título de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, traçava o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, embasando políticas públicas que fossem capazes de promover uma educação que tivesse qualidade para todos os estudantes.

Dessa forma, ainda nesse ano, seguindo com o avanço na educação inclusiva, o Decreto nº 6.571 de 2008 define o Atendimento educacional especializado (AEE). Em outras palavras, como adequações realizadas na educação básica para complementar, ou suplementar a formação dos alunos público da educação especial no ensino regular e reforça a integração do AEE ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

No ano seguinte, em 2009, o CNE enviou a Resolução nº 4 CNE/CEB, a fim de orientar os sistemas de ensino para cumprirem o Decreto nº 6.571, como exemplo o atendimento do aluno no AEE na Educação Básica e que deve acontecer no contraturno e, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

Dois anos mais tarde, esse mesmo Decreto é revogado com o Decreto nº 7.611, que estabelece novas diretrizes sobre o dever do estado com a educação das pessoas público da educação Especial. Como exemplo, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, de modo que o aprendizado seja feito ao longo da vida e a oferta deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, o Ensino Fundamental deve ser gratuito e compulsório, além de adequações de acordo com a necessidade individual do sujeito,

que deve ser realizada pela escola como medidas de apoio; assim, que efetivem o desenvolvimento acadêmico e social seguindo a meta da garantia de uma inclusão plena.

Outro movimento importante que ocorreu também no ano de 2011 foi o rumo da Educação Especial e Inclusiva que passou da Secretaria de Educação Especial (Seesp), do MEC), a ser vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Ademais, no ano de 2012, a Lei nº 12.764 foi muito importante, visto que essa lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dando visibilidade à necessidade individual desses sujeitos.

Em 2014 ocorreu a reformulação do PNE que acontece de 10 em 10 anos. Assim, podemos falar da atual meta, a de número 4, que fala sobre a educação Especial e Inclusiva e que espera a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema inclusivo, com salas de recurso multifuncionais, seja em classes, escolas ou serviços especializados, não importando ser público ou conveniado, visando esses feitos para o público da educação especial, que são os sujeitos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa meta é muito importante, principalmente por destacar o público da educação especial e necessidade de cada sujeito para mostrar a individualidade de modo que eles não sejam colocados todos em uma “caixinha”, e que sejam atendidos todos da mesma forma, sem considerar o que o aluno precisa. No entanto, destaco novamente a palavra “preferencialmente”, pois abre possibilidade dos alunos público da educação especial serem matriculados apenas em escolas especiais, entendendo a importância do acesso desses sujeitos na escola regular. Essa ação seria negativa para o estudante, bem como para a sociedade.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Este documento traz as metas da educação inclusiva e na Meta 4, diz:

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

Daí, para o alcance dessa meta, é preciso empreender esforços pedagógicos, formativos, estruturais, humanos e valorativos em prol do paradigma da inclusão. Para tanto, é preciso muito investimento para fazer acontecer.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada pelo Ministério da Educação em 2008, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial, têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização. Historicamente essas pessoas foram excluídas do sistema educacional ou encaminhadas para escolas e classes especiais (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Conseqüentemente, no ano de 2015, a Presidente Dilma Rousseff instituiu a Lei nº 13.146, de 6 de julho, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar, e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essa lei garante a avaliação do nível de deficiência, os fatores limitantes em nível socioambientais, psicológicos e pessoais, para que ocorram as adaptações necessárias ao atendimento da pessoa denominada público da educação especial.

Em 2019 a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação substituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa nova Secretaria tem seus objetivos destacados a partir de suas frentes, dentre elas a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e, por fim, a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; todas essas Diretorias para pensar a melhor forma de que a inclusão seja efetivada, a partir do aluno público da educação especial que atende.

A busca por uma escola inclusiva nos remete a Paulo Freire quando ele afirma que: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.” (FREIRE, 2007, p. 35). É preciso arriscar para construir o novo, inovar ou reinventar.

Continuando a discussão sobre legislação, no ano de 2019 a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação substituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa nova Secretaria tem seus objetivos destacados a partir de

suas frentes, dentre elas a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e, por fim, a Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; todas essas Diretorias para pensar a melhor forma de efetivar a inclusão, a partir do aluno público da educação especial que atende.

Em 2020 o Decreto nº 10502 teve o objetivo de abarcar as organizações da sociedade civil que trabalham a favor da inclusão das diversidades, por meio da instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, o que parece ser muito importante para a educação inclusiva, mas pode significar um grande retrocesso visto que pode substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva instituída em 2008, a qual estimulava a matrícula dos alunos públicos da educação especial em escolas regulares, ou seja, esses sujeitos podem voltar a ser segregados.

Analisando criticamente o Decreto nº 10502/2020, de Jair Bolsonaro, percebemos que ele viola Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência, pois o atual governo segue a destruição de direitos, numa lógica perversa e desumana, rumo a atrasos e retrocessos direcionado a pessoas mais vulneráveis e, especialmente as com deficiência em nosso país, por meio da edição do Decreto nº 10502, em 30 de setembro de 2020, que trata da nova Política de Educação Especial. Tal Decreto, além de violar direitos humanos da pessoa com deficiência assegurados constitucionalmente, vai na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Assim, ao promulgar o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, tornando o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que, em seu art. 24 defende e propaga a inclusão incondicional, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar *um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida*. Portanto, todas as outras leis nacionais devem seguir o que está na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Ademais, ao colocar no pressuposto da inclusão na “insuficiência da escola”, a explicação vem para deixar de garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, rotula, exclui e segrega as pessoas com deficiência. Defendemos que tal Decreto representa um retrocesso aos direitos adquiridos, como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, bem como na Constituição Federal de 1988. O Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política instituída por este dispositivo não passou por

discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. O texto dá às escolas regulares a possibilidade de não aceitarem alunos de inclusão. (MARTINS, 2020)

Ainda é importante lembrar que o Plano Nacional de Educação de 2014, que vale por 10 anos, ou seja, até 2024, postula que toda a população de 4 a 17 anos com deficiência deve “ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O decreto também não faz referência a parcerias com instituição jurídica sem fins lucrativos, o que indica a prevalência de um projeto privatista para o atendimento escolar e de outras atividades especiais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil.

A Educação Inclusiva tem como pressuposto a desconstrução das práticas de segregação às quais pessoas com deficiência foram historicamente submetidas. Ela requer investimentos de diversas ordens, incluindo a formação continuada dos profissionais de educação, a contratação permanente de profissionais de apoio e a garantia de recursos pedagógicos em quantidade e variedade, capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada aluno. Na Educação Inclusiva não se deseja, ou se espera, a separação entre sujeitos ou grupos; ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário.

Vimos que existem políticas bem estruturadas sobre a educação especial, em nível internacional e nacional, que pensaram tanto a sua fundamentação teórica como sua prática. Sabemos que essa legislação vai incidir nos Estados e Municípios, influenciando na construção de políticas em um contexto menor. As políticas públicas devem garantir, na forma de leis, as práticas inclusivas nas escolas. Será que isso está ocorrendo de fato? Falta-nos ver, no contexto mais próximo, como andam as políticas e práticas da escola inclusiva. E, além disso, é preciso buscar formas de fazer com que essa densa legislação seja colocada em prática, construindo em nossas escolas um ambiente mais inclusivo.

2.5 Legislação do Estado de Minas Gerais e da cidade de Uberlândia

O artigo da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, diz no *Art. 37*, que “*A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida*”, e influenciou a legislação do Estado de Minas Gerais. Especialmente, nesse mesmo ano, foi

criada uma cartilha chamada “Centro de Referência da Educação Especial Inclusiva de Minas Gerais” – CREI, que traz diretrizes de organização e funcionamento com o objetivo de orientar os profissionais da Educação Básica sobre as adequações que devem ser realizadas na escola para melhor atender aos alunos públicos da Educação Especial, além de promover ações para apoiar o profissional que atende esses estudantes para construir o Plano de desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Podemos afirmar que estes são instrumentos com nomenclaturas diferentes mas, com objetivos iguais, ou parecidos.

Além desses objetivos, há o de criar redes que apoiem o entendimento dos alunos públicos da Educação Especial entre as setoriais da rede pública de ensino e promover esse trabalho também profissionais e serviços da área da saúde, assistência social, entre outros.

Ademais, essas diretrizes visam fomentar a pesquisa e estudos além das trocas de experiências nessa área, de modo que essas discussões produzam materiais que favoreçam a educação inclusiva. Objetiva, ainda, oferecer formação continuada aos profissionais das escolas públicas, por meio de cursos, seminários, reuniões de estudos, entre outras.

Também apoia as escolas públicas para cumprirem as Diretrizes Político-Pedagógicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Estado de Minas Gerais e oferece suporte técnico-pedagógico às Secretarias de Educação e às escolas que atendem os alunos público de Educação Especial, além de orientar os educadores sobre métodos, técnicas, recursos e organizações específicas necessárias para melhor atender esses estudantes, principalmente em relação ao acesso do currículo e, por fim, o documento também visa colaborar com as avaliações pedagógicas e elaboração do PDI, de modo que o aluno seja acompanhado por meio desses, e do plano do AEE, para assegurar que o aluno seja atendido com qualidade e que consiga permanecer até a conclusão.

Em vista disso, no ano de 2020 são instituídas as Diretrizes para a normatização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, com atribuição ao art.93. parágrafo 1º, inciso III da Constituição do Estado de Minas Gerais, que tem em vista o art.59 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96).

Nessa Resolução, o artigo 1º traz que “Ficam instituídas as Diretrizes Estaduais da Educação Especial Inclusiva que deverão ser observadas para o atendimento educacional dos estudantes públicos da educação Especial, matriculados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.”. (MINAS GERAIS, 2020). Nesse artigo é possível entender que as escolas de Minas deverão usar essa Resolução para fazer o atendimento aos alunos público da educação especial

e, por isso, é esperado que nesse documento sejam encontradas orientações que auxiliem as escolas.

O artigo 2º desta Resolução apresenta a educação especial como uma modalidade de educação escolar, transversal a todos os níveis, sendo destinada preferencialmente à rede regular de ensino e, além disso, cita quais seriam os alunos que são público da educação especial, o que é reafirmado e especificado no terceiro artigo, sendo eles os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação.

No artigo quarto é apontado o objetivo da educação especial, que é “garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de 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)

Sabemos que para que esses direitos sejam garantidos, há a necessidade de compreender a subjetividade dos indivíduos, de modo que os trabalhos realizados com esses estudantes sejam coerentes com as necessidades de adequações e capacidades que o aluno possui. Assim, o trabalho realizado na escola deve ser orientado e planejado, e não improvisado.

O quinto artigo fala sobre os princípios da educação inclusiva, os quais serão citados e analisados, visto que se esse documento deve ser seguido pelas escolas, como diz no primeiro artigo, poderá se verificar se esses princípios e objetivos estão sendo obedecidos.

O primeiro princípio é “o direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação”. (MINAS GERAIS, 2020), o que cobra que a escola se adeque aos estudantes e que crie projetos e organize os espaços, a fim de que ninguém seja negligenciado, ou excluído.

O segundo princípio é o direito a uma educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana e isso quer dizer que é direito desses estudantes que a educação tenha qualidade, excluindo a possibilidade de apenas inseri-los. Além disso, uma educação igualitária quer dizer que não deve haver distinção entre o que os estudantes público da educação especial aprenderem dos demais e, além disso, o fato de dever ser uma educação equitativa significa que deve ser justa, inclusiva, por se tratar de não excludente, e que seja centrada no respeito às diferenças.

No terceiro princípio o artigo quinto traz o direito ao acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino, o quer dizer que se espera que esses estudantes não sejam excluídos com o passar do tempo, ou com o aumento de dificuldades. Pelo contrário, que sejam criados

projetos e adequações que auxiliem esses alunos a chegar o mais longe possível, ou à conclusão de seus estudos.

O último princípio do artigo quinto é sobre o direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade, a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes, um princípio fundamental quando se espera uma educação de qualidade e inclusiva, ou seja, oferecer caminhos para que os estudantes públicos da educação especial consiga que a aprendizagem seja efetivada, o que quer dizer antes de mais nada que o estudante não deve se adaptar à escola; ao contrário, a escola deve se adequar às necessidades de seus estudantes.

Esses princípios são fundamentais e, se cumpridos, seriam caminhos excelentes para uma educação de fato inclusiva, pois há um caminho a ser trilhado. No entanto, existem as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, cada um em sua área e espera-se que sejam solucionadas, a fim de que os estudantes público da educação especial não sejam excluídos, mesmo estando inseridos no ensino regular.

Pensando nisso, em seguida discutimos sobre o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno, que faz parte das políticas inclusivas, e não, como se pensa, de uma burocracia que pode ser considerada uma solução plausível, visto que todos os documentos e legislações culminam para um documento que considere as individualidades e subjetividades dos alunos, e que sejam feitas adequações para as dificuldades, levando em consideração também as capacidades. Por fim, que as intervenções pedagógicas, ou atividades e avaliações processuais, sejam realizadas, a fim de sanar essas dificuldades.

A Resolução nº 1260.01.0090698/2019-04/2020 de Minas Gerais traz, no capítulo III, o direito à educação bem como o dever de educar e, em seu Artigo 8º, incumbe o professor regente de vários compromissos e, dentre eles, no inciso III o de construir o Plano de Desenvolvimento Individual, em conjunto como especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado. Isso quer dizer que o PDI deve ser feito não apenas pelo professor regente, nem apenas o professor do AEE; ao contrário, deve ser realizado em conjunto e nele devem constar todas as observações realizadas sobre o estudante público da educação especial em vários momentos e situações na escola.

Além disso, essa mesma Resolução, no capítulo IV, quando fala sobre o percurso escolar, no Art.13, nos parágrafos de 1 – 4, destaca que:

§1º- O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público alvo da educação especial. § 2º- O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no

processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional da escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. § 3º- O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula. §4º- O modelo de Plano de Desenvolvimento Individual constante no anexo I desta resolução é o modelo padrão de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020, p. 3)

Dessa forma, o Plano de Desenvolvimento Individual é um documento obrigatório, o que indica quão é importante ser colocado em prática, devido ter um caráter de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial. Dentre as razões da importância do documento está o fato de este ser construído com base na subjetividade do sujeito e que, ao ser transferido, ou em caso de mudança de série, o trabalho realizado pelo professor terá continuidade.

O Artigo 12 da Resolução de Minas Gerais (2020) destaca que é direito do estudante ter seu percurso escolar respeitado, tendo em vista a continuidade e conclusão e, deste modo, temos mais uma razão para a tamanha importância do PDI para que esse direito seja garantido.

Diante, por exemplo, de uma pandemia como a que tem se espalhado por todo o mundo desde o final do ano de 2019, e se estendido até os dias de hoje, percebemos também que o PDI pode auxiliar os professores a fazer atividades nas formas remotas, híbridas e presencial de ensino.

No percurso dessa pesquisa foi possível encontrar trabalhos que colocam em pauta a acessibilidade do estudante público da educação especial. Observando as conclusões desses trabalhos, entendemos que o documento PDI é indispensável e a justificativa por ele ser obrigatório é ser construído em conjunto; além disso, há o fato de ser realizado a partir da subjetividade, tendo em vista o histórico de vida, a avaliação diagnóstica pedagógica, bem como o planejamento, acompanhamento e avaliação final, o que nos remete ao trecho citado acima da declaração de Salamanca, que é o de ter uma pedagogia centrada na criança, fato que nos faz ligar o PDI a essa pedagogia esperada.

Destarte, é preciso compreender o PDI mais a fundo para que este seja colocado em prática. Vale ressaltar que nas experiências vivenciadas antes e durante esta pesquisa, foram encontrados documentos que orientam as observações a serem feitas com o estudante público da educação especial, bem como a forma que o documento deve ser construído.

Ademais, foi percebido que essas orientações têm início com a concepção de inclusão que os autores têm e, por isso, serão colocadas nessa pesquisa para serem compreendidas a fundo.

De acordo com o PDI e orientações para sua construção, realizadas no ano de 2018, para a construção de uma escola inclusiva que esteja aberta a todas as diferenças e ao singular do estudante, é preciso se ter consciência do direito inalienável deste, tanto de pertencer ao espaço quanto de ter acesso a tudo o que a escola tem a oferecer.

Portanto, o documento expressa a necessidade de que os sujeitos que atuam na escola tenham um objetivo único que é o de promover uma educação de qualidade para todos, como prescrita na CF/88 e LDB/96.

Além disso, o documento destaca a importância de um planejamento tendo em vista a metodologia e a melhor maneira de alcançar os objetivos. Além do PDI citado no documento, também pode-se destacar o Projeto Político Pedagógico como parte desse planejamento, devido ao fato de que é interessante que todos os sujeitos da instituição participem das ações para que a educação seja inclusiva.

O objetivo desse documento em pauta é o de orientar as escolas para a elaboração diagnóstica (estritamente pedagógica) inicial e as análises de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, além dos relatórios conclusivos desta avaliação que subsidiarão o planejamento da ação educacional, visando a plena inclusão de todos os estudantes de escola

Como anexo do documento, existe um formulário para a construção do PDI na rede estadual, um formulário para o planejamento da intervenção Pedagógica e formulário para a construção do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual. Todos eles compõem o PDI que deve atualizado de acordo como o calendário de avaliação e planejamento da instituição. Esses documentos serão retratados, e compartilhados, mais à frente neste relatório de pesquisa para que seja possível compreender, a partir desse trabalho, a relevância do PDI para que a inclusão seja mais efetiva nas instituições regulares.

SEÇÃO III

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) ORIENTANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), bem como as relações entre eles e na perspectiva da inclusão educacional. Para tanto, foi assim estruturado: inicialmente, apresentamos um tópico que trata dos conceitos e da relação do PPP com o PDI; e, em seguida, abordamos a construção e estrutura do PDI do aluno, trazendo os quadros e modelos do documento orientados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

3.1 A relação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Nesta pesquisa entendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento norteador de toda a vida da escola e deve contemplar a missão dessa escola, o tipo de estudante que deseja formar, a filosofia da escola, a visão sobre a educação bem como a situação real da instituição, o que precisa ser transformado, bem como quais caminhos, meios e ações serão utilizados para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Após a divulgação das ideias da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, 1990, explicita-se a necessidade de um Projeto Político Pedagógico para nortear a educação de qualidade, a qual o país tanto carecia e ainda carece.

À esteira de Paulo Freire (1996), quanto mais leio o autor, mais me assumo como sou e percebo as razões para mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica pois não é possível a assunção que o sujeito faz de si, numa certa forma de estar sendo, sem a disponibilidade para mudar.

Assim, toda mudança que visa transformar para melhor, exige planejamento e ousadia. A escola, como um organismo vivo, é um projeto. Projeto é projetar ações para realizar mudanças, visando instituir uma nova realidade. A escola com projeto é uma escola instituinte,

em transformação, e em construção permanente, vislumbrando sempre aprimoramento e desenvolvimento.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. (BORGES DALBERIO, 2008)

Nesse prisma, a participação verdadeira, realizada por educadores progressistas e coerentes com o seu discurso, possibilita o “exercício da voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo- progressista...” (FREIRE, 2003, p. 73).

Segundo Hudson (2019), o Projeto Político Pedagógico - PPP como a identidade da escola serve como “um ponto de referência que auxilia nas tomadas de decisões e ações das práticas pedagógicas, visto que orienta a operacionalização do currículo, atividades educativas, as formas de execução e finalidades.” (HUDSON, 2020 p. 121). Esta fala evidencia que para que a instituição seja considerada inclusiva, é necessário que essa concepção esteja presente desde a finalidade da escola, até a estrutura e caminhos pedagógicos. Daí, para que seja efetivo, é condição *sine qua non* que o PPP tenha previsão e dê direcionamento no sentido da inclusão.

Estando contemplado no PPP da escola, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial com a função de complementar, ou suplementar, a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. À luz dessa concepção, observamos o referido atendimento a partir dos matizes legitimadores de uma abordagem e estratégia educacional que signifique, *à priori*, o atendimento e o respeito pelas diferenças, oportunizando condições de melhorias no contexto de aprendizagem da criança ou adolescente.

Os educandos que apresentem alguma deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento-Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades-superdotação compõem o público desse trabalho. Dentre alguns transtornos importantes, é relevante destacar, a título de conhecimento, os que seguem:

a) Deficiência: (impedimentos de longo prazo, físicos, intelectuais ou sensoriais que representem restrições à sua plena participação na escola e na sociedade).

b) Transtornos globais do desenvolvimento (alunos com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo como autismo e psicoses infantis).

c) Altas Habilidades-Superdotação (alunos com potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes).

O PPP, como documento norteador de todo o trabalho da escola, deve trazer a regulamentação de todo o trabalho a ser realizado para o público da educação especial. Nesse sentido, deve prever a criação, o atendimento e, assim, regular o funcionamento do AEE e do PDI, em nível institucional.

Como já discutimos anteriormente, o atendimento no AEE é realizado na sala de recursos multifuncionais - AEE da própria unidade escolar, quando esta conta com infraestrutura adequada, bem como com o mobiliário e recursos pedagógicos necessários ao atendimento. Caso a unidade não ofereça o AEE, este deverá ser realizado em outra unidade que ofereça o serviço, contando com os mesmos recursos para o atendimento às especificidades de cada caso.

O AEE é uma modalidade de atendimento que pode acontecer no contraturno da escolarização, não sendo substitutivo do ensino regular, pois tem caráter complementar e/ou suplementar. Nos casos em que o aluno esteja frequentando o Tempo Integral, deverá frequentar o AEE em um dos turnos, com rotatividade de horários para que não haja perda de carga horária de um único componente curricular.

Já o Plano de Desenvolvimento individual (PDI), como já vimos, pode ser entendido de várias formas, dependendo da instituição ou de sua finalidade. Sabemos que em algumas escolas o PDI é usado apenas para avaliar estudantes público da educação especial, guiar o trabalho pedagógico com estes ou encaminhá-los para uma sala de recursos.

Sabemos que em outras escolas, como por exemplo, no Município de Uberaba, o PDI é o próprio plano de intervenção pedagógica, que será trabalhado com o aluno em sala regular ou em sala de recursos. (UBERABA, 2018).

Em Uberlândia, no contexto investigado, o PDI é entendido como o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação e deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, é desse PDI que estamos falando na presente investigação.

Notamos, também, que algumas vezes há outras denominações; porém, os objetivos e utilização é a mesma do PDI como, por exemplo, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

3.2 Construção e estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno

Como deixamos clara a importância do PPP ao nortear a vida da escola, trazemos, agora, a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que deve estar articulado à instituição. Sendo assim, deve integrar-se às ações da proposta educativa em todos os seus aspectos educativos e, especialmente, os relacionados ao atendimento aos estudantes público da educação especial e da inclusão. Daí, a importância de colocarmos em pauta a discussão sobre a relação do PPP e do PDI, juntos, nesta nossa investigação.

Depois que vimos todas as legislações internacionais, nacionais, estaduais e municipais que definiram as políticas públicas da educação inclusiva, compreendemos que todas elas mostram a importância de se ter um planejamento individualizado que acompanhe a vida do estudante desde a sua entrada até a sua saída da escola, o que só é possível por meio do PDI, documento encontrado na legislação da cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais como Plano de Desenvolvimento Individual do aluno - PDI.

No tópico anterior vimos que o PDI deve estar inserido no PPP da escola de modo que oriente as ações da equipe pedagógica que atende os estudantes público da educação especial. Para complementar, vamos trazer mais informações, concepções e estruturas das orientações, bem como a estrutura do Plano de Atendimento Individualizado.

Buscamos subsídios em Hudson (2020), que salienta que entre os documentos que fundamentam o PDI no estado de Minas Gerais estão o CEE, a Resolução nº 451, que foi revogada pela Resolução nº 460/202213, Art. 8º- o atendimento do aluno será efetivado com base em alguns procedimentos, entre eles: inciso V- Plano de Desenvolvimento Individual do aluno. Deve ser arquivado junto com a documentação do estudante. (MINAS GERAIS, 2003a, art. 8). Além disso, há o CEE 2003- Parecer 424, (MINAS GERAIS, 2003b), que parece ser subsidiado pelo Parecer nº 895/2013 visto que determina que a escola deve traçar sua proposta curricular de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual traçado para o aluno.

Ainda segundo Hudson (2020), o PDI deve acompanhar o/a estudante no percurso e armazenar informações sobre este, destacando-se “as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados, os resultados que se

espera alcançar, a integração entre equipe e família, bem como estratégias gerais propostas”. (MINAS GERAIS, 2003b, p. 7).

Por conseguinte, outro documento que subsidia o PDI é o da SEE 2005- orientação 01 (MINAS GERAIS, 2005), que começa a propor o PDI para a escola especial. No entanto, afirma que o documento é essencial para nortear as ações da escola e que acompanha o estudante ao longo de suas experiências e vivências na instituição.

Temos também o projeto incluir (MINAS GERAIS, 2006), realizado pela SEE 2006, cujo plano de ensino culminou no PDI para os estudantes público da educação especial, avaliação psicopedagógica que fornecia informações para que os professores elaborassem o documento.

Ainda com base em Hudson, analisamos o Parecer nº 895 (MINAS GERAIS, CEE,2013a). O projeto pedagógico da escola deve contemplar uma avaliação multidimensional do aluno, que subsidia o PDI. Além disso, a família e a escola devem compor uma parceria de modo que definam juntos as intervenções que os estudantes público da educação especial precisarão para se desenvolverem e terem seus direitos garantidos.

O CEE 2013- Resolução 460 (MINAS GERAIS, 2013b) no Art. 7º- Compete às instituições de ensino ofertar a educação especial: elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos. Nessa Resolução fica claro que o PDI trata de um acompanhamento para o estudante público da educação especial. MINAS GERAIS, 2013b, art. 7)

Ainda no Art. 8º- A instituição deve proceder a avaliação inicial e continuada do aluno público da educação especial, em colaboração com profissionais do AEE e família, de forma a orientar a elaboração do PDI, contendo ações e recursos necessários. (MINAS GERAIS, 2013b, art. e 8). Assim, é possível verificar a necessidade de que o documento seja feito por todos os atores da escola que participam do atendimento dos/das estudantes.

A SEE criou, então, em 2014 - o Guia de orientação (MINAS GERAIS, 2014) que determinou que o PDI é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Em 2016 a SEE criou a Cartilha de orientação (MINAS GERAIS, 2016b) Cartilha de orientação para pais, alunos e profissionais da educação a qual salienta que para o atendimento adequado ao estudante matriculado, a escola deve elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Por meio desse documento a escola pode fundamentar o processo de desenvolvimento educacional do estudante, além de suas capacidades, dificuldades e

deficiências, habilidades e competências já desenvolvidas, como também dos recursos necessários para o melhor atendimento dos estudantes. (MINAS GERAIS, 2016b, p. 6).

Em 2017 a SEE foi publicado o PDI (MINAS GERAIS, 2017) que é a explicação sobre como deve se dar a construção do PDI, além de dispor de um modelo com seis itens. Já o de 2018, a SEE (MINAS GERAIS, 2018) estrutura o PDI e orienta sua elaboração, o qual utilizaremos para falar melhor sobre o documento.

A estrutura do PDI, proposta pela rede Estadual de ensino de Minas Gerais está vinculada ao documento orientador, a Cartilha do PDI (2018), o qual deve ser preenchido de acordo com a escola, semestralmente, ou bimestralmente, pelos profissionais que atendem ao público da educação especial.

Para a construção do PDI é necessário que haja a participação de todos os profissionais envolvidos no atendimento do estudante. Por isso, a cartilha deve servir de guia para a equipe pedagógica para que o trabalho coletivo seja conduzido pelo documento e que possibilite a parceria com a família e avanço do estudante pública da educação especial.

Por conseguinte, podemos afirmar que o documento é bem completo ao se preocupar com aspectos de desenvolvimento dos estudantes. Inicialmente solicita os dados da instituição, bem como o nome dos responsáveis por preencher o PDI e, entre eles, o especialista, o profissional de apoio, o profissional do AEE e o professor regente. A participação de todos é de extrema importância.

De acordo com a Cartilha do PDI de Minas Gerais (2018), o trabalho o/a Especialista da Educação Básica (EEB) interfere diretamente nas ações junto a todos os estudantes e professores para a eficácia do desenvolvimento, a partir das intervenções pedagógicas na escola, com ênfase no processo de construção do PDI. O processo se inicia pela elaboração e implementação da avaliação diagnóstica para essa construção e termina no planejamento de intervenção de modo que os/as estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação sejam atendidos, e ainda, acompanhar a implementação e, caso perceber a necessidade, planejar as correções de rumo.

Destarte, o papel fundamental do/da supervisor(a)/orientador(a) é o de propiciar os espaços e tempo necessários para que os processos possam ocorrer, bem como as trocas necessárias. O profissional deve articular as ações entre toda a equipe que atenda o estudante público da educação especial, a fim de que não haja incoerência nos planejamentos e avaliações. Vale salientar que ainda faz parte das atribuições desse profissional o acompanhamento das ações pedagógicas, para que sejam alcançados os objetivos e metas propostos para os sujeitos dessas ações.

O/A professor/(a) regente é essencial para o trabalho com o/a estudante público da educação especial, visto que sem ele a garantia dos direitos relacionados ao currículo e desenvolvimento em sua totalidade podem ser invalidados. Assim, os diversos projetos de trabalhos construídos pelas escolas para o acompanhamento pedagógico a esse público deve ser seguido não apenas pelo profissional do AEE, mas também em sala de aula.

O papel do profissional de apoio é realizado juntamente com “o(s) professor(es) regente(s) e o professor da sala de recursos, tendo como objetivo favorecer o acesso do estudante à comunicação e ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos.” (MINAS GERAIS, 2018, p. 37).

A seguir apresentamos alguns modelos dos instrumentos do PDI propostos pela Secretaria do Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, que são utilizados nas escolas para preenchimento dos dados com informações sobre os estudantes público da educação especial:

Quadro 1 - Primeira parte do documento PDI com os dados da instituição:

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

Professor de Apoio (quando houver)*		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

Os dados do aluno evidenciam as características específicas do estudante, de acordo com a cartilha de orientação do PDI do estado de Minas Gerais, publicada no ano de 2018 e elaborada pela Equipe DESP/SEE/MG. O objetivo do documento é o de “orientar as escolas para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análises de resultados dos aspectos cognitivos, metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento” (MINAS GERAIS, 2018, p.5). Além disso, auxilia na “elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação que subsidiarão o planejamento da ação educacional visando a plena inclusão de todos os estudantes da escola.”(MINAS GERAIS, 2018, p.5)

Com isso, é possível verificar a importância de se embasar nesse documento para que o professor (a) faça seu planejamento de acordo com a totalidade do estudante, ou seja, todos os aspectos de desenvolvimento do aluno. Essa avaliação não deve ser confundida com uma avaliação clínica pois é estritamente de caráter pedagógico a fim de estabelecer um caminho de intervenções que possibilitem que o aluno público da educação especial seja atendido na sala de aula de turmas regulares.

As subjetividades dos/das estudantes público da educação especial devem ser consideradas, como os acompanhamentos, que profissionais recebem, quais tratamentos, medicamentos, e avanços e retrocessos na área médica para também contribuir com a área

pedagógica na escola. Além disso, o que chama a atenção do estudante, o que o agrada, como se diverte, quais suas preferências de cores, que objetos e texturas gostam mais. Todas essas informações são de extrema importância para conseguir iniciar o processo de desenvolvimento, a partir das coisas que o/a estudante aprecia e vão servir de subsídios para “prender” e cativar o aluno no processo ensino/aprendizagem, tornando-o prazeroso e atraente.

Quadro 2 - Dados do/da estudante

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE	
1. Nome:	_____
2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade:	_____
3. Responsável pelo estudante/parentesco:	_____
4. Ano de escolaridade:	_____
5. Deficiência informada:	_____
6. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade?	_____
7. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?	_____
8. Possui alguma necessidade específica?	_____
9. Tipo de atendimento: __ () Guia Intérprete () Professor de LIBRAS () Intérprete de LIBRAS () Sala de Recursos () Professor de ACLTA () Outro. Qual?	_____
10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:	_____
11. Como gosta de se divertir?	_____

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

A participação da família, trabalhando junto com a escola, também é essencial para que haja continuidade das atividades pedagógicas da escola, bem como saber as necessidades do/da estudante, as dificuldades, as potencialidades, quais as experiências, os medos, quando ocorrem crises, entre outras questões que a família já conhece sobre o aluno público da educação especial.

Além disso, a parceria da escola com a família faz com que o atendimento oferecido aos

estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seja de qualidade e atenda com propriedade as necessidades específicas de acesso, permanência e participação na aprendizagem. (MINAS GERAIS, SD p.10)

Quadro 3 - Considerações da família

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

Segundo a Cartilha do PDI (2018), as informações fornecidas pela família do/da estudante, relatórios clínicos e de outras escolas sobre o histórico escolar do estudante também são importantes para garantir a continuidade dos processos e, assim, na avaliação diagnóstica inicial, será possível conhecer o sujeito, a partir do conhecimento da história desse/dessa estudante até a sua chegada à escola.

Quadro 4 - Histórico de escolarização

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO
1. Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? _____
2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

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

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

Conhecer as limitações dos estudantes frente os variados estímulos que recebe na escola fará com que a equipe que lida com eles no dia a dia fique preparada e evite aquilo que os incomoda, ou que cause reações inesperadas, além de poder respeitá-los, bem como seu tempo. Por estas razões, o PDI tem também essa parte contemplada abaixo, para que a família consiga relatar essas questões para a escola.

Quadro 5 - Limites e agressividades

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

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

Obs.:

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

O estudante será, então, avaliado em sua totalidade, considerando os aspectos psicomotores nos quais serão verificados os esquemas corporais, consciência do corpo, lateralidade, expressões corporais, equilíbrio e percepções. Desse modo, não apenas o professor regente é responsável por essa análise da avaliação dos/das estudantes, mas também os professores especialistas de educação física e de artes, por exemplo.

Quadro 6 - Aspectos psicomotores

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 – Realiza 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.					

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

Outro aspecto analisado, e avaliado pela equipe pedagógica que atende o/a estudante, é o aspecto pedagógico cognitivo no qual serão evidenciados a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio e o pensamento, o que torna possível verificar quais intervenções serão necessárias para a aprendizagem do sujeito, assim como favorece o/a professor/ (a) a planejar uma aula verdadeiramente inclusiva.

Quadro 7 - Aspectos Pedagógicos/ cognitivos

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, à 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:

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

A comunicação e a Linguagem são essenciais aos estudantes devido à interação com os demais estudantes e com os funcionários da instituição, visto que muitos deles, com deficiência intelectual, não conseguem progredir nas atividades cognitivas. A comunicação e interação são essenciais para que o/a estudante se sinta incluído no processo escolar pois, assim, a equipe pedagógica deve avaliar como ele se comunica, se possui intenção, ou não, de se comunicar, quais recursos consegue utilizar, como se expressa, e como é a escrita e leitura do/da estudante.

Quadro 8 - Comunicação e Linguagem

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. Apresenta intenção comunicativa:

Sim Não

2. Utiliza a comunicação:

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

3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

- Alfabeto Móvel
 Alta Tecnologia
 Baixa Tecnologia
 Figuras Avulsas
 Fotos
 Numerais

4. Expressa-se por/como/com:

- Gestos caseiros
 Língua de Sinais Brasileira - Libras Palavras
 Sons
 Demonstra timidez ao se expressar Descreve gravuras
 Ecolalia
 Expressa-se com clareza
 Expressa-se muito rápido
 Expressa-se pelo som final das palavras Frases completas
 Frases curtas

5. Escrita:

- Garatujas
- Escrita pré-silábica
- Escrita silábica
- Escrita silábica-alfabética
- Escrita alfabética
- Diferencia desenho da escrita e dos números Identifica rótulos
- Conhece algumas letras
- Conhece todas as letras
- Identifica letras iguais
- Reconhece a letra inicial do seu nome Reconhece seu nome em frases
- Reconhece o nome dos pais e colegas Escreve nome de familiares e amigos

6. Leitura

- Lê palavras
 - Lê frases
 - Lê textos
 - Leitura global (compreensão, inferência, comparação)
 - Não Faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
 - Pictograma
 - Prancha de Comunicação
 - Prancha Temática
-
- Gagueira
 - Lentidão na fala
 - Nomeia objetos
 - Omite fonemas
 - Troca fonemas
 - Distorce fonemas
 - Conversa espontaneamente
 - Reconta histórias
 - Repete a fala dos adultos
 - Demonstra entender o que é proposto Tom de voz baixo
 - Tom de voz alto
-
- Observa e relaciona parte dos nomes Procura formar palavras e tenta ler Escreve frases
 - Escreve textos
 - Letra cursiva
 - Letra impressa
 - Letra legível
 - Relaciona letras de vários tipos e tamanhos Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
 - Escreve com apoio/adaptação
 - Recusa escrever dizendo que não sabe
-
- Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra
 - É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia) Não lê

Recorte do instrumento do PDI baseado no modelo da SEE/MG

Logo após todo conhecimento adquirido sobre o aluno, os profissionais que o atendem fazem um planejamento para contribuir com o seu desenvolvimento, e essa contribuição deve ser bimestralmente, a fim de conseguir trabalhar os processos necessários com o/a estudante. É um plano de intervenção pedagógica que vai incidir no desenvolvimento de cada sujeito.

Em sua elaboração o Plano tem como papel fundamental o de avaliação e análise de seus resultados e planejamentos pedagógicos específicos. No entanto, não tem apenas essa finalidade, visto que trata mais a fundo da clareza sobre o processo do estudante público da educação especial para seu desenvolvimento em vários aspectos, sem cair na armadilha de pensar que o estudante não conseguirá desempenho em nada.

Pensando no PDI como um Plano, vale ressaltar que o planejamento ocorre exatamente para agir, e não o oposto. Assim, obviamente, para a elaboração do documento os profissionais responsáveis devem ter em vista o ponto de partida do/da estudante, ou seja, o que ele/ela sabe ou já é capaz de fazer em relação ao nível e modalidade que o sujeito está inserido.

A partir do conhecimento da capacidade do/da estudante, o planejamento indicará o caminho necessário a ser percorrido, a fim de que o estudante se desenvolva em todos os seus aspectos e para que suas limitações sejam reduzidas.

Assim, deve haver uma educação que realmente tenha o compromisso com a aprendizagem de todos e todas, pois, desse modo, o PDI segue essa lógica de que não é esperado que o professor faça um planejamento para a turma e outro para o estudante, mas, que seu planejamento leve em consideração todos os estudantes e que consiga contribuir com o desenvolvimento de todos e todas, independentemente do condicionamento físico, condição emocional, social ou intelectual. Retomamos a ideia de Mantoan (2003) que na verdadeira inclusão é preciso entender a diversidade presente na escola e, sobretudo, aprender a ensinar a turma toda, sem distinção.

Quadro 9 - Planejamento Bimestral: Exemplo de Preenchimento

IX. PLANEJAMENTO BIMENSTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO			
ESTUDANTE: TURMA:			
DISCIPLINA: PROFESSOR(A):			
BIMESTRE: ()1° ()2° ()3° () 4°			
Objetivo geral da disciplina para a turma:			
Objetivo geral da disciplina para o(a) estudante:			
Qual 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	Qual é a habilidade/aprendizado adquirida(o) pelo(a) estudante no final deste

		aprendizado.	bimestre em cada conteúdo?
<p>*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.</p>			

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

Destacamos que a equipe pedagógica da escola, junto aos professores, deve reconhecer que a prática pedagógica possui papel ímpar no processo de discutir as diferenças na perspectiva da inclusão escolar, o que possibilita a toda a equipe uma visão crítica do mundo, promovendo situações desafiadoras para o processo de intervenção, num trabalho de fazer (FREIRE, 1996, p. 38) porque “a prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

A avaliação é uma parte que integra o processo de ensino e também de aprendizagem dos/das estudantes e, a partir dos processos avaliativos, é possível garantir que os direitos e condições necessárias aos sujeitos estão sendo assegurados como a equidade, flexibilização e recursos de acessibilidade nesse processo de avaliar o aluno público da educação especial, que deve ser diversificado, considerando as subjetividades, tendo em vista as capacidades e dificuldades do/da estudante que devem estar bem explicitadas no PDI.

Além disso, os registros das cargas horárias, além do aproveitamento alcançado pelo/pela estudante são obrigatórios e “deverão ser preenchidos utilizando-se a mesma classificação adotada para todos os estudantes, conforme o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e de acordo com o artigo 59 da LDBEN nº 9394/96.” (MINAS GERAIS, sd, p10)

Quadro 10 - Avaliação

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

			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão			
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão			
4º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão			
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão			
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão			

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

Por fim, na estrutura do documento há o relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante que deve ser realizado semestralmente, a fim de descrever os processos alcançados, os avanços e retrocessos do/da estudante, bem como as interações.

Assim, Freire (2011) enfatiza a importância de um diálogo entre professor/professor, professor/aluno, família/escola, dentre outros segmentos pois o diálogo, na troca de informações, no trabalho em equipe, é que fortalece e representa uma libertação por parte dos sujeitos. “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 93).

Quadro 11 - Relatório Pedagógico do Desenvolvimento do estudante / semestral

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

Acreditamos que os dois documentos, PPP e PDI, juntos podem representar, de fato, o caminho norteador para a inclusão, embora ainda não saibamos se eles estão totalmente integrados ao trabalho voltado à educação inclusiva.

O certo é que cabe ao educador – professor, pedagogo ou gestor - entender que a prática pedagógica tem importância no processo de discutir as diferenças na proposta da inclusão escolar, o que possibilita aos sujeitos uma visão crítica do mundo, promovendo situações desafiadoras pois o espaço escolar se constitui em um local de humanização. Portanto, na concepção humanizadora defendida pelos aportes freirianos, “[...] fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), “a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). É por meio do pensar sobre o fazer que o ato da reflexão crítica sobre a prática produz aprofundamentos ao professor sobre o agir docente, compreendendo que a educação especial e a inclusão escolar devem se consolidar, por meio das práticas metodológicas e didáticas, no processo ensino-aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos o olhar sobre as duas escolas analisadas, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), buscando, nesses documentos o compromisso com a educação inclusiva, a relação com o PDI e a preocupação com o desenvolvimento do/a estudante público da educação especial, num trabalho colaborativo, em equipe e num processo de humanização no espaço escolar.

SEÇÃO IV

4 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E O OLHAR PARA A REALIDADE DAS ESCOLAS INCLUSIVAS POR MEIO DOS PPPs e PDIs

A presente seção tem como objetivo trazer a contextualização do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia-MG, onde se realizou a pesquisa. Em seguida, apresentamos, por meio dos respectivos PPPs e dos PDIs, as duas escolas estaduais selecionadas para a análise da pesquisa.

4.1 Políticas públicas de inclusão escolar no Estado de Minas Gerais

O contexto selecionado para esta investigação foi o município de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, que é um dos Estados da região sudeste do Brasil que faz fronteira com São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Goiás. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, tem área territorial de 586.513,993 km², cuja população estimada é de mais de 21 milhões de pessoas.

Em Minas Gerais os órgãos responsáveis pela educação são a Secretaria de Estado de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, que definem as ações que serão tomadas para fins educacionais. O objetivo desses órgãos é o de desenvolver e coordenar as políticas públicas de educação básica, a fim de serem inclusivas e de qualidade. De acordo com o site oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, faz parte dos seus objetivos garantir plenas condições de funcionamento da rede pública, como destaque a rede estadual, além da promoção da formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho.

Por conseguinte, em relação à educação especial no estado, a Resolução SEE nº 4.256/2020 contém diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Neste documento, em relação ao percurso escolar, o capítulo IV, artigo 12, destaca que “é direito do estudante com deficiência ter seu percurso escolar respeitado como todo estudante, sem retrocessos nos anos de escolaridades e níveis de ensino, garantindo a continuidade de estudo e conclusão”. (MINAS GERAIS, 2020).

Segundo Tannús-Valadão (2014), o planejamento educacional individualizado (PEI) se tornou um dispositivo legal que acompanha o percurso escolar dos estudantes denominados público da educação especial em países como os Estados Unidos, França, Suíça, Itália e Portugal. Já no Brasil não há um regulamento nacional que institui a obrigatoriedade desse documento. No entanto, existem orientações sobre a importância de haver uma individualização do ensino e, embora a nomenclatura mude, trata-se de um instrumento que tem estrutura e objetivos semelhantes a fim de registrar os avanços dos alunos público da educação especial (PEE) e suas dificuldades.

Considerando a Resolução citada, é possível verificar uma preocupação não apenas com a inserção do aluno na sala de aula, mas também com a qualidade no atendimento. Desse modo, o documento cita o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI), que possui o mesmo objetivo do PEI e, por isso, no artigo 13, ele é considerado “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial”. (MINAS GERAIS, 2020).

Embora o PDI seja também para avaliação de intervenções pedagógicas do estudante PEE, segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, o plano não se resume a isso, pois ele se articula com o projeto pedagógico da escola, subsidiando a proposta educacional e abrange também os planejamentos pedagógicos, os processos para a implementação das atividades e a correção de rumos.

A importância do PDI envolve estratégias de intervenção a serem traçadas tendo em vista as informações, mais relevantes sobre o desenvolvimento do estudante, além de suas potencialidades e dificuldades, de modo a apresentar um percurso do estudante na escola.

A proposta de ter um Plano de Desenvolvimento individual (PDI) no Brasil, segundo Vianna, Silva e Siqueira (2011), representa uma estratégia essencial para a elaboração, implementação e avaliação curriculares que insira alunos PEE em turmas regulares de ensino e que consiga nortear as ações pedagógicas dos professores.

Além disso, “é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p.22). Todavia, o fato de ter uma obrigatoriedade não supõe uma efetividade do uso do documento.

Destarte, Hudson e Borges (2020) afirmam que apesar de se tratar de uma ferramenta importante que poderia garantir a inclusão dos estudantes público da educação especial e favorecer a abordagem do professor em sala de aula, esses profissionais *ainda não a utilizam*, seja por dificuldades de preenchimento, seja por não entenderem sua real importância.

Ainda na Resolução SEE nº 4.256/2020, o artigo 13, parágrafo 1º, fala sobre a construção do PDI, sendo que deve ser realizada por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante. Além disso, o responsável por fazer essa articulação é o especialista da educação básica, o que possibilita pensar em um documento que traga a realidade do estudante, a partir da visão de todos aqueles que o atendem. Ainda no parágrafo 2º, o PDI também deve ser realizado com base no histórico de vida do estudante, além da avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

No parágrafo 3º o PDI deve acompanhar o estudante nos casos de transferência para subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receber sua matrícula. No parágrafo 4º há o modelo do PDI, no anexo I desta mesma Resolução, modelo padrão nas escolas da Secretaria de Estado da Educação.

O artigo 14, parágrafo 2º salienta que para proceder a flexibilização do tempo de escolaridade, a escola deverá considerar as características próprias de desenvolvimento do estudante, bem como as intervenções e estratégias pedagógicas estabelecidas no PDI. No parágrafo 3º a decisão acerca da flexibilização do tempo será mediante a necessidade pedagógica do estudante, levando em consideração as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI. O parágrafo 4º traz que a flexibilização deverá ser registrada por meio de relatório elaborado pelo regente de turma, ou de aula, juntamente com o especialista da escola e profissionais do AEE, referendado em Conselho de Classe e esse documento deve ser arquivado na pasta do estudante.

No artigo 16 a avaliação do estudante da educação especial deverá levar em conta as especificidades e potencialidades de cada estudante, utilizando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para, a partir daí, elaborar um plano de intervenção que possa realmente incidir no desenvolvimento do estudante público da educação especial.

4.2 Dados das escolas Estaduais de Uberlândia

O órgão responsável pela educação estadual é a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e regula as escolas por meio da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Na cidade de Uberlândia-MG, em Minas Gerais, as escolas são distribuídas da seguinte forma:

TABELA 1: O número das escolas de Uberlândia-MG de acordo com a modalidade e rede de ensino

Escolas de Uberlândia (MG)	
Escolas de Ensino Médio	198
Escolas de Educação Infantil	181
Escolas de Ensino Fundamental	54
Escolas Estaduais	69
Escolas Municipais	120
Escolas Particulares	133

Fonte: https://www.estadosecidades.com.br/mg/uberlandia-mg_estadual.html

Elegemos o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para análise por ser o documento que orienta o rumo da escola, todo o seu trabalho pedagógico e nele estarem registrados todos os seus objetivos, metas, diretrizes e ações para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Assim, o PPP da escola deve revelar suas intenções relativas à inclusão educacional e, desse modo, como será realizado o atendimento dos estudantes público da educação especial. Por essa razão buscamos, nos PPPs, a orientação existente na perspectiva de uma escola mais inclusiva.

A seleção de duas escolas estaduais deu-se devido à obrigatoriedade de haver o documento PDI nessa rede, na qual são previstos os documentos orientadores da educação especial em Minas Gerais. Buscamos a compreensão da proposta do documento orientador do

PDI para as escolas estaduais, como documento obrigatório, analisando seu uso de modo operacional pelas instituições, visto que a inclusão precisa estar inserida no contexto da escola, sendo assumida como um compromisso de todos os segmentos, para ser efetiva.

Deste modo, foram escolhidas duas escolas estaduais situadas em Uberlândia como amostragem para a pesquisa e, por questões éticas, posteriormente foram denominadas Sr. Madrugua e D. Clotildes, para que não fossem identificadas. Em ambas buscamos informações e fizemos consultas aos seus PPPs e PDIs para melhor compreensão da proposta de educação inclusiva e da utilização do PDI para o melhor atendimento aos estudantes público da educação especial.

Os dados sobre o número de alunos das escolas estão na tabela abaixo.

TABELA 2: Número de alunos das escolas estaduais escolhidas para a pesquisa:

Dados comparativos das escolas								
	Número de alunos por Localização		Número de alunos		Número de alunos por raça			
	Urbana	Rural	Anos iniciais	Anos finais	Branca	Preta	Amarela	Parda
Sr. Madrugua	100%	0%	108	771	62%	8%	0%	28%
D. Clotildes	100%	0%	262	268	44%	7%	0%	48%

Construído pela autora com base nos PPPs das escolas.

As duas escolas se encontram em uma localização mais urbana; porém, atendem majoritariamente, estudantes com idade e raças distintas, formando uma diversidade de educandos, o que implica em uma atenção diferenciada em cada escola.

Em relação à estrutura da escola, em números, não temos descritos, no PPP, a quantidade de salas de aula, a sala de AEE, a biblioteca, a secretaria, o laboratório, a quadra, a cantina, os banheiros, dentre outros, em nenhuma das duas escolas. Mas, por outro lado, as informações dadas pelo documento possibilita uma visão do número de docentes das escolas, descritos na tabela abaixo:

TABELA 3 - Número de Docentes das Escolas Estaduais

Número de docentes das escolas Estaduais		
	Escola Sr. Madruga	Escola D. Clotildes
Docentes (2020)	42	31
Docentes Fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> ● 32 regentes ● 1 Apoio 	14
Docentes Fundamental II	32 regentes	17
Bibliotecários	<ul style="list-style-type: none"> ● 2 Responsáveis ● 2 apoios 	Não informado

Construído pela autora com base nos PPPs das escolas.

Os documentos não apresentaram outros dados essenciais como o número de alunos público da educação especial , quais alunos são esses e quantos profissionais atendem esse público.

Desse modo, vamos seguir a nossa análise, no próximo tópico, considerando os marcos representados nos PPPs que orientam o trabalho na escola.

4.3 A estrutura do PPP nos marcos que vislumbram a inclusão

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico das escolas, focamos em compreender se ao longo do projeto haveria indícios de uma concepção de educação inclusiva, e se as ações citadas no documento demonstravam que a instituição se valia de uma educação para todos.

Desta forma, foi preciso destacar o que é esperado na estrutura do PPP para vislumbrar, em cada parte, qual a posição da escola quanto às questões ditas inclusivas.

Essa tabela sintetiza a estrutura do PPP.

QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA:



http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/proj_polit_pedag.pdf

Borges-Dalbério (2007), apud Gandin (2005) destacam que a estrutura didática/metodológica para a apresentação do PPP envolve o Marco Referencial, o Diagnóstico e o Plano de Ação. O Marco Situacional está contido no Marco Referencial, assim como o Doutrinal e o Operativo, encontrados no PPP das escolas que analisamos. Assim, vamos analisar se o documento, a partir do conteúdo, estimula uma educação inclusiva.

A partir dessa tabela é possível verificar que uma das partes da estrutura do PPP é o Marco Situacional no qual a escola deverá identificar, explicitar e analisar os problemas, as

necessidades e avanços da realidade social, política, econômica, cultural, educacional e sua influência nas práticas educativas da escola.

Já no Marco Operativo, segundo Borges-Dalbério (2007), a escola terá a preocupação com os meios, a estrutura operacional e técnica. Desse modo, poderemos encontrar no projeto respostas para o que se deve ser feito para que as ações da escola possibilitem atingir o que se espera e, além disso, indagar como poderão trabalhar, qual a direção e enfoque do trabalho que realizarão.

O Marco Filosófico equivale ao ideal, ou utopia, em que a escola se baseia para chegar ao fim desejado. Desse modo, vamos encontrar nos PPPs analisados qual a missão e princípios da escola, respondendo questões como quais finalidades a instituição alcançará no mundo humano e para quem os sujeitos da escola trabalha.

Por conseguinte, segundo Gandin (2005), o diagnóstico é entendido principalmente como uma conferência entre o que foi traçado no Marco Referencial e a descrição do que foi analisado na escola.

Por fim, a programação ou plano de ação, são basicamente o que os sujeitos deverão fazer para que seja possível sair do real da escola para a escola que almejam. Nesse contexto, analisamos se nos PPPs das escolas estaduais existem ações planejadas para haver uma escola mais inclusiva.

Em relação à primeira escola analisada, chamada de Sr. Madrugada, no Marco Referencial do PPP da instituição, podemos destacar alguns trechos importantes para a educação inclusiva, como:

[...]as proposições são diferenciadas para crianças e adolescentes, pois na elaboração dos planos de trabalhos, os profissionais seguem as orientações e determinações estabelecidas pelos órgãos superiores (SRE, Secretaria de Educação e MEC), sendo que durante o ano faz as adequações necessárias, considerando as condições cognitivas e necessidades de aprendizagem. Os processos e procedimentos adotados não são padronizados, consideram a especificidade do objeto de ensino de cada disciplina escolar, nível de ampliação e ou aprofundamento dos conteúdos de ensino que se espera alcançar, o repertório cultural dos estudantes. O conhecer, o fazer, o conviver e o ser são elementos que constituem uma totalidade, que é a aprendizagem escolar. (PPP, escola Sr. Madrugada, 2020, p.19)

Nesse trecho pudemos observar que a escola espera que o planejamento dos professores seja desenvolvido para seus estudantes, e adequados de acordo com as suas necessidades, de modo que venha atender as especificidades do objeto de ensino, de acordo com cada disciplina, o que faz parte do Plano de Desenvolvimento do estudante, como visto acima.

Ainda no Marco Situacional da primeira escola analisada, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como base do conteúdo, de modo que questiona as antigas práticas

tradicionais, colocando “o estudante no centro do processo ensino aprendizagem, historicamente ocupado pelo professor, elevando o estudante da Escola Sr. Madrugada ao patamar do protagonismo educacional.” (Sr. Madrugada, 2020, p.18), o que evidencia a orientação do Estado para que as escolas sigam a atual legislação relacionada ao currículo mínimo.

Em seguida, trazemos uma parte do Marco Filosófico e destacamos a finalidade da escola frente à inclusão:

[...] para que a finalidade da escola seja reconhecida, torna-se imprescindível a construção de um espaço e uma prática pedagógica que fomentem um maior equilíbrio perante as diferenças sociais existentes. Sendo assim, a escola deve propiciar um espaço de ensino-aprendizagem democrático, incompatível com quaisquer formas de opressão, sejam estas de raça, gênero, condições socioeconômicas, religião, opinião, entre outros aspectos. (PPP, escola Sr Madrugada, 2020, p.20)

Nesse trecho verificamos que dentre as finalidades da escola está a preocupação com as diferenças e a preparação da escola para receber qualquer sujeito, independentemente de seu estado físico, mental ou social, que é um dos pilares da educação inclusiva, visando uma educação para todos. O propósito é muito salutar e entendemos que isso parece ser simples quando registrado no papel; todavia, é certo que se trata de um desafio enorme dar conta dessa empreitada na prática.

No próximo trecho destacado no PPP da escola Sr. Madrugada, estão os princípios da escola e, dentre eles estão princípios éticos, políticos e estéticos:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
 II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades;
 III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias. (PPP, Escola Sr. Madrugada, 2020, p.21)

Ao analisarmos esses princípios, vale ressaltar que eles direcionam suas intenções para uma escola inclusiva que valoriza o ser humano, respeita as diferenças e assegura direitos. A importância desses princípios na nossa pesquisa é que os ideais e princípios de uma instituição voltada à inclusão também significa um avanço para uma educação de qualidade, ligada diretamente à educação de qualidade. Desse modo, ainda nessa primeira escola destacamos também um trecho dos objetivos específicos, fundamentados por uma educação para todos:

[...]f) Possibilitar ao educando condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às condições individuais;
 g) Promover estudos, visando a adequação de novos métodos e processos à situação ensino aprendizagem. (PPP, Escola Sr Madrugada, 2020, p.22)

Destacamos que considerar as potencialidades do estudante, além de suas necessidades e dificuldades, e se preocupar com as individualidades, com certeza faz toda a diferença para o estudante público da educação especial, bem como favorece uma educação de qualidade para todos. Ademais, deve-se considerar a situação de ensino aprendizagem para, assim, pensar métodos e processos que consigam atender todos os estudantes, o que é importante para esse público.

Nosso próximo destaque está entre as competências gerais da educação básica:

responsabilidade e cidadania: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (PPP, Escola Sr. Madrugua, 2020, p.22)

Podemos compreender que a instituição escolar se coloca como responsável por construir um ambiente favorável aos seus estudantes. No entanto, ainda está num lugar ideal, uma escola esperada e não propriamente uma escola real.

Por conseguinte, no Marco Operativo da escola Sr. Madrugua, segundo o PPP da instituição, o planejamento é um instrumento que direciona todo o processo educacional, é o guia do trabalho escolar e, por isso, é o planejamento que possibilita que:

[...] o processo de ensino aprendizagem e de avaliação seja contínuo, flexível, coerente e sistematizado, a fim de nortear todo o processo metodológico a ser desenvolvido, levando em conta a bagagem cultural do estudante, com vistas à uma aprendizagem significativa. Permitindo um desenvolvimento integral dos sujeitos pensado em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social, moral e cultural – e se constituir como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. [...] Todos os espaços possuem seu potencial educativo e devem ser agregados de maneira planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e desenvolvimento integral do indivíduo. É essencial planejar, definir e fundamentar executar. A escola desta forma se organiza para melhorar seus tempos e espaços garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes, pautado pelas 10 competências gerais da BNCC e criando uma ambiência necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes, com a prática de trabalhos dentro da transversalidade dos conhecimentos, compreendendo que em todos os espaços e tempos, é possível proporcionar aprendizagem significativa, democrática e inclusiva. Para tanto, faz-se necessárias ações que promovam a aprendizagem de saberes e vivências: científica, tecnológica, digital, moral, social, cultural, ética, inclusiva, sustentável, saúde física e saúde emocional. Com isso, uma jornada deve ser definida de acordo com contextos locais e as necessidades dos alunos em cada etapa, sem perder de vista a importância de que os estudantes tenham acesso a diferentes interações mediadas pela escola. (PPP, Escola Sr. Madrugua, 2020, p.22)

Apesar de a escola se basear na BNCC para pensar essas questões inerentes à inclusão, sabemos que ao nos deparar com o PDI, principalmente pensando o público da educação especial, faz-se necessário que além do planejamento do professor em relação à turma como um todo, é preciso considerar as individualidades levando em conta o PDI, que procura entender

melhor cada estudante, bem como busca a intervenção escolar, de acordo com suas especificidades.

Desse modo, em relação à educação especial, também no Marco Referencial na Escola Sr. Madrugá as ações são concebidas para se garantir a inclusão e uma educação de qualidade para todos os estudantes como inerente ao PPP da escola. Além disso, destaca que para se ter uma educação de qualidade deve-se:

[...]olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; [...]. Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas escolas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade. (PPP, escola Sr Madrugá, 2020, p.42)

A qualidade dita acima tem relação com uma educação para todos, independentemente de seu estado físico, mental ou social e a escola, como um ambiente hegemônico, deve cumprir esse papel de formação de indivíduos mais conscientes de si e dos outros, de modo que consigam se desenvolver, e respeitar o tempo de desenvolvimento do outro, sem colocar em pauta as dificuldades mas, sim, as capacidades. Sendo assim, seria possível se construir uma escola verdadeiramente voltada à inclusão em seu sentido amplo, ou seja, para todos. Contudo, sabemos que essa escola verdadeiramente inclusiva ainda está no campo da utopia, utopia esta que pode ser viável.

Quanto ao atendimento do AEE, parte importante para a educação inclusiva, no sentido de atender os/ as estudantes público da educação especial, este funciona na Escola Sr. Madrugá da seguinte forma:

é um serviço da Educação Especial, voltado ao aluno com algum tipo de deficiência. 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. O serviço deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de Ensino Regular. (PPP, escola Sr Madrugá, 2020, p.42)

Em relação à sala de recursos, na primeira escola analisada o

Plano de Atendimento Educacional Especializado é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno. A elaboração deste plano deve envolver o professor do apoio*, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o

desenvolvimento do aluno, além dos familiares. É um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno. Este Plano consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares. (PPP, Escola Sr. Madrugá, 2020, p.43- 44)

A sala de recursos, considerada juntamente com o atendimento do AEE, deve compor o direito do/da estudante público da educação especial de ser atendido em sua subjetividade, e necessidade, além da escolarização de modo que seja desenvolvido em todos os seus aspectos, tendo em vista que consiga estreitar as diferenças. Esse atendimento deve ocorrer prioritariamente no extraturno e vai funcionar de modo a complementar, ou suplementar, o desenvolvimento do/da estudante.

Por conseguinte, na segunda escola analisada, chamada Dona Clotildes, podemos compreender, em primeiro lugar, que na sua estrutura a educação especial não foi colocada no Marco Operacional, como algo a se alcançar, mas foi colocado no diagnóstico, o que pode indicar, a nosso ver, que essa escola tem uma educação inclusiva, sendo efetivada na realidade da escola. O próximo passo era identificar se no Marco Referencial, ou no Marco Situacional, poderíamos destacar alguns trechos que exemplificam a expectativa de melhoria em suas ações.

Ademais, ao analisar o PPP em seu Marco Situacional, encontramos a idealização da instituição quanto ao ser humano, ou seja, como acreditam que sejam os sujeitos atendidos na instituição, segundo o PPP da escola D. Clotilde: “os seres humanos são seres individuais, com construções e processos diferentes uns dos outros; estabelecemos em nossa mente uma das principais premissas da humanidade e da possibilidade de modificar e transformar o meio.” (PPP da escola D. Clotildes, p. 13)

Com isso, podemos entender que se o ser humano é entendido como um ser que se transforma, e é capaz de transformar o meio. Podemos dizer que nessa escola serão realizadas ações que estimulem o estudante, dentro de suas capacidades e dificuldades, a serem desenvolvidas em seus aspectos, sejam humanos, cognitivos, motores, comunicacionais ou afetivos.

No PPP da segunda escola, também é citada a importância de: “considerar a individualidade e a realidade das escolas e das pessoas que as constituem é de suma importância para a eficácia de tal construção. Sendo assim, a escola trabalha ativamente buscando acolher a comunidade escolar da melhor maneira possível.” (PPP da escola D. Clotildes, p. 13)

De acordo ainda com o PPP da escola, planejar é um caminho necessário para que os atores da equipe pedagógica enfrentem os desafios que vão surgindo, além da implementação de um currículo, planos de aula e demais planejamentos que envolvem a organização da escola.

Destacamos aqui a importância do processo de planejamento dado pelas escolas, pois este é condição imprescindível para a construção de uma educação de maior qualidade e, conseqüentemente, inclusiva.

O processo ensino aprendizagem na concepção da segunda escola possuem elementos essenciais que estabelecem uma conexão com as vivências dos/das estudantes, assim “o ato de aprender e a tomar gosto por alavancar o conhecimento é crucial e, quando este se atrela à prática, o trabalho e o papel da escola se solidifica dentro da sociedade.” (PPP da escola D. Clotildes, p. 13)

Podemos ainda destacar no Marco Situacional que “a instituição procura atender de forma democrática e inclusiva às expectativas de toda a comunidade escolar “(PPP da escola D. Clotildes, p.14), o que demonstra que a escola se propõe a fazer um trabalho que considere a participação de todos e que seja para todos, e ainda coloca um empecilho para a realização dessa tarefa, como exemplo a falta de “políticas públicas eficazes que condizem com a realidade atual da sociedade e empenho da família como agentes responsáveis primários”.(PPP da escola D. Clotildes, p. 14). Destaca, pois, a perspectiva da inclusão como um compromisso de todos os segmentos, a responsabilidade coletiva.

Além disso, há um trecho que chama a atenção por destacar o quão importante são as interações dos estudantes com todos os sujeitos da escola e também com o ambiente escolar:

O ser humano, apesar de ser único precisa interagir com o outro e com o mundo, e cabe à escola promover essa integração, desenvolvendo as suas potencialidades de forma global, contribuindo para a formação de um ser participativo, reflexivo, crítico e transformador do seu espaço. Vale ressaltar que o conhecimento é fruto da produção humana, acúmulo de informações, técnicas, experiências, práticas e observações. Logo, partindo desta perspectiva, a equipe pedagógica e o corpo docente procuram desenvolver estratégias buscando apoio em projetos de ensino aprendizagem que englobem as faixas etárias atendidas pela escola. (PPP da escola D. Clotildes, p. 14)

Já no Marco Filosófico da escola D. Clotildes, encontramos uma citação que valoriza as diferenças, de Santos (2003) que afirma que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí, a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (PPP da escola D. Clotildes, p. 14). Dessa forma, a sociedade que a escola deseja construir com suas ações é aquela que preza pela igualdade, valoriza e não reprime as diferenças.

A individualidade do/da estudante, e a preocupação com a formação humana do cidadão ético, deve ser considerada e encontramos também apontamentos sobre tais assuntos no seguinte destaque:

Para que a escola desenvolva seu papel no auxílio da construção e formação do caráter do indivíduo é necessário valorizar a empatia e a individualidade. Para isso, é interessante salientar as inúmeras dificuldades que são enfrentadas diariamente pela comunidade escolar, porém, a escola possui uma função social e, por constituição básica humanitária, busca formar cidadãos empáticos, éticos, críticos e justos. Sendo assim, é necessária a valorização e a conscientização da importância do papel da escola na formação da sociedade desejada, visto que a educação pautada no conhecimento e na prática é capaz de provocar inúmeras mudanças. (PPP da escola D. Clotildes, p. 16)

O/A estudante público da educação especial tem um grande ganho com uma escola que se preocupa com cada individualidade, e com o contexto que esses/essas estudantes vivem, de modo que eles considerem, que os atenda, que os acolha e os auxilie em suas dificuldades para que o ambiente escolar faça sentido para os/as estudantes.

Há, também, a importância de garantir ao estudante que os conteúdos sejam trabalhados em salas regulares para todos os/as estudantes, pensando em metodologias distintas, com estímulos diferentes, de acordo com a subjetividade desses sujeitos, - afinada com a BNCC em nível nacional. Ainda no Marco Filosófico, destacamos o seguinte recorte:

Assim sendo, trabalhar conceitos, habilidades e atitudes que sejam importantes para que ocorram efetivamente os processos de ensino e aprendizagem, seguindo as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é de suma importância. Incluídas estão a curiosidade intelectual e recorre à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018). (PPP da escola D. Clotildes, p. 16)

Em relação ao Marco Operacional, a escola destaca, com muita ênfase, a importância do planejamento, trazendo argumentos sobre como devem ser realizados, bem como qual é o resultado de um bom planejamento para a escola, para os profissionais, para a comunidade e para o aluno.

A escola visa planejar suas atividades, considerando a realidade da equipe escolar, além de considerar a premissa que uma boa gestão aliada a um planejamento de excelência; consequentemente, trará bons resultados. O planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade do professor, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere. Trata-se de um processo de reflexão crítica a respeito das ações e opções ao alcance do professor. Por isso, a ideia de planejar precisa estar sempre presente e fazer parte de todas as atividades — senão prevalecerão rumos estabelecidos em contextos estranhos à escola e/ou ao professor, pois focaliza a importância do planejamento eficaz para todo e qualquer projeto a ser desenvolvido, podendo gerar bons resultados para a escola e consequentemente, para os alunos, já que os alunos almejam um ensino prazeroso e de qualidade. (PPP da escola D. Clotildes, p. 17)

Como um ato democrático ainda, o PPP demonstra, no Marco Operacional, que planejar deve ser realizado coletivamente, de modo que envolva a troca de experiências e informações entre professores, direção, coordenadores, funcionários e pais. Assinalamos, também, o destaque ao processo de planejamento para garantir maior qualidade ao processo educacional.

Isso não quer dizer que o produto final venha a ser um documento complicado. Ao contrário, ele deve ser simples, funcional e flexível”.(PPP da Escola D. Clotildes, p. 17)

Além disso, entendemos que não adianta elaborar o planejamento tendo em mente apenas alunos ideais; devemos avaliar o que cada turma já sabe e o que ainda precisam aprender. Só assim poderemos planejar com base em necessidades reais de aprendizagem, estando abertos para acolher o aluno e suas circunstâncias. E, é claro, para aprender com os próprios erros e caminhar junto com a classe. (PPP da Escola D. Clotildes, p. 17)

Assim, existe um movimento contínuo de observação das ações nas classes, analisando o avanço dos alunos e, caso necessário, mudar a rota, fazer correção de rumo para que os/as estudantes tenham um desenvolvimento eficiente. No entanto, não se pode ser esperado que todos os estudantes tenham o mesmo resultado, visto estarmos falando de um grupo heterogêneo e ainda sabermos que existem diferentes ritmos, tempos, espaços e modos para se aprender.

Tanto no desenvolvimento integral do sujeito quanto em sua formação acadêmica e, enquanto cidadão pensante e ativo na sociedade, esperamos que aquilo apreendido em âmbito escolar seja posto em prática, em um contexto mais amplo e presente nas vivências cotidianas. Para que isso ocorra, o ambiente escolar deverá ser um espaço agradável para toda a comunidade, prevalecendo o respeito, a empatia, a cordialidade, a tolerância, a gentileza, dentre outros princípios a serem praticados por todos seus membros. (PPP da escola D. Clotildes, p. 17)

Isso quer dizer que o aluno é formado não apenas pensando no resultado imediato mas, também pensando em seu futuro e de uma forma ampla - humana, ética, moral, intelectual, crítica - considerando uma sociedade cujos cidadãos sejam pensantes e ativos socialmente, de modo que todas as pessoas compreendam seus direitos e busquem legitimidade em suas causas e questões, respeitando as diferenças.

Entendemos que a proposta político-pedagógica de uma escola deve ser baseada na diversidade, pluralidade e refletir sua identidade composta pelos/as seus/suas alunos/as, famílias e funcionários/as, tendo como objetivo um projeto cidadão. Trata-se de construir uma proposta político-pedagógica que dê visibilidade às práticas escolares e garanta a reflexão sobre o direito à educação de qualidade, bem como o respeito aos princípios que norteiam a elaboração das políticas públicas efetivadas pelo Estado. (PPP da escola D. Clotildes, p. 17)

Vemos que nessa escola, em vários trechos, é possível verificar que a inclusão está contemplada no Projeto Político Pedagógico e isso se dá pela valorização do ser humano, das subjetividades, respeito às diferenças, luta pela igualdade, considerando sempre o planejamento como essencial para uma prática pedagógica mais eficiente. Todavia, acreditamos que o pressuposto da inclusão ainda poderia estar mais explícito, com maior destaque, uma vez que

algumas vezes soa como um vocábulo “da moda”, sem justificativa densa e, ainda, sem um projeto consistente para o alcance de tal pressuposto.

4.4 Análise dos documentos da Escola “Sr. Madruga”

A primeira escola a ser analisada é a Escola aqui denominada “Senhor Madruga”, cuja finalidade, quanto à democracia, regime de nosso país, é a de:

[...]propiciar um espaço de ensino-aprendizagem democrático, incompatível com quaisquer formas de opressão, sejam estas de raça, gênero, condições socioeconômicas, religião, opinião, entre outros aspectos. Para tal, é preciso que este espaço seja edificado por meio da ação direta de mulheres e homens comprometidos, íntegros, éticos, atuantes em seu meio de forma solidária, cabendo à instituição escola intermediar essas relações com vistas a promover o máximo possível de ações em parceria com a comunidade, em consonância com as famílias, o poder público e demais instituições imprescindíveis para a sociedade civil. Dessa forma, as ações de uma escola que seja comunitária devem contribuir para que as pessoas aprendam a gerenciar seus pensamentos e emoções, resolver problemas, descobrir o prazer de viver e conhecer o seu próprio ser, devendo desempenhar bem seu papel enquanto cidadãos com direitos e deveres. (PPP escola Senhor Madruga, 2020, p. 42)

A democracia é o sistema vigente em nosso país. Desde a Proclamação da República o Brasil tem sido governado por três poderes, quais sejam: o Legislativo; o Judiciário; e o Executivo, em que o chefe é o presidente da República, eleito a cada quatro anos pelo voto popular em eleições diretas, desde o ano de 1989. O povo escolhe seus representantes políticos para que defendam seus interesses no governo. Por sua vez, os políticos, representantes escolhidos pelos diversos setores da sociedade, devem ouvir os anseios do povo. A democracia se materializa nessa representação. Entretanto, no Brasil, é ainda considerada um regime político que não atinge todo o país e que ainda não se consolidou. Por consequência, entendemos que falta muito para alcançarmos o ideal de um Estado verdadeiramente democrático. Ademais, tais contradições também aparecem nas escolas nas quais há muito para se construir, tendo em vista o alcance de uma educação que democratize o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

A tese de Borges-Dalbério (2007) concluiu que o PPP da escola é um instrumento importantíssimo para a viabilização da escola democrática. Contudo, a mesma dificuldade de se efetivar a democracia na sociedade ocorre na escola como repercussão da problemática. Daí, perde-se a oportunidade de valorizar, e tirar proveito, de um documento que tem uma proposta fabulosa – de realmente se fazer uma escola democrática, de qualidade e para todos/as – e, lamentavelmente, o documento torna-se um instrumento burocrático vazio e sem vida.

Tememos que ainda hoje se repita essa indiferença e o mau aproveitamento dos documentos aqui analisados, o PPP e o PDI. Entretanto, teríamos que investigar melhor essa questão.

Ademais, quando falamos do contexto de uma educação inclusiva, é de extrema importância se falar de uma finalidade que respeite as diferenças e, ainda mais, que considere a pessoa em sua totalidade, sendo atendida nas suas necessidades e especificidades, de modo que seja capaz de resolver problemas, bem como gerenciar pensamentos e emoções.

O PPP da Escola “Senhor Madrugá” contempla a citação sobre o PD, na qual é possível verificar sua coerência com a Resolução pois diz que a escola

organiza o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PDI é atualizado semestralmente. Para manter esse plano como norte, os atores responsáveis pela formação desses estudantes o utilizam como referência para todas as ações pedagógicas (planejamentos de aulas, recursos materiais e avaliações). (PPP da Escola Sr. Madrugá, 2020, p.43)

Um ponto importante a ser destacado é o fato do PDI ser atualizado semestralmente pois, para que faça sentido, ele deve acompanhar o progresso do aluno. Outro ponto é o fato de subsidiar as práticas pedagógicas do professor, garantindo que as intervenções favoreçam o real aprendizado e desenvolvimento dos estudantes PEE.

O capítulo V da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 versa sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), artigo 19, e nele o atendimento do AEE consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade, níveis de ensino para complementar, ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial a fim de garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem.

No Art. 20, temos os objetivos do AEE:

I – promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino; V – construir recursos de acessibilidades educacionais. (MINAS GERAIS, 2020)

Diante dos objetivos do AEE, o profissional que atua nessa área na escola não é o único responsável pela educação, aprendizagem e desenvolvimento do aluno; pelo contrário, pois o fato até mesmo de ser contraturno faz entender a importância que não atrapalhe a vida escolar do estudante PEE na sala regular.

No Art. 26 – É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do *Plano de Atendimento Educacional Especializado* (PAEE), que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento. Esse plano é diferente do PDI. Desse modo, o que consta no PPP da escola Senhor Madrugá está descrito também na Resolução e ele consiste na descrição das características no desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento, contendo objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, e obtidos, bem como observações complementares.

Além disso, a Escola Senhor Madrugá reconhece, e diferencia, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um planejamento de intervenções que devem ser desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do estudante PEE e que deve ser elaborado por professores regentes, professores do AEE, profissionais de apoio, professores especialistas, a equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares, sendo um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo estudante.

Na segunda Escola, aqui denominada Dona Clotildes, é possível verificar que tem o mesmo objetivo da escola anterior e utiliza o PDI de acordo com as instruções do anexo I da Resolução 2020. No entanto, enquanto em uma das escolas as análises e reformulações são feitas bimestralmente, na outra elas acontecem semestralmente.

Além disso, o documento ainda explicita o quão importante é que ele seja construído por todos os atores responsáveis pelo ensino e desenvolvimento do estudante público da educação especial.

Constatamos que nos dois PPPs das escolas analisadas há a afirmação 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.” (PPP, 2021, p.17). Assim, ao falar da qualidade educacional, consideram a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. (PPP, 2020).

Desse modo, é 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. Os dois PPPs também explicitam que o “Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos” (PPP, 2021, p.13). Nesse sentido, reafirmam que a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito

a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e o cuidado com o meio ambiente que nos cerca. (PPP, 2020)

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ambos os PPPs esclarecem que

[...] é um 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. O serviço deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. As atividades desenvolvidas no *atendimento educacional especializado* diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum, porém, tais atividades não substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. A partir dos laudos entregues pelos responsáveis à escola e também da análise do desenvolvimento cognitivo observado pelos professores e especialistas diariamente, é realizado o planejamento individualizado para dar maiores oportunidades de aprendizado a esses alunos. Para melhorar esse tipo de atendimento, a escola tem buscado, por meio do diálogo, 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, mas para ter direito ao atendimento especializado na sala de recurso, o aluno precisa se enquadrar em alguns critérios. As barreiras à aprendizagem dos estudantes do AEE em nossa escola são: a falta de acessibilidade, de capacitação dos professores e ausência de sala de recursos. A escola tem buscado ações para reduzir essas barreiras como: melhorias quanto às obras para a acessibilidade; os professores realizam planejamento individualizado buscando atender as necessidades individuais de cada educando; e diálogo constante com SRE. 37 A rede estadual de ensino de Minas Gerais conta com o *Plano de Desenvolvimento Individual* (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PDI é atualizado bimestralmente. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os atores responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI da seguinte forma: elaborando, readequando e executando-o ao longo do ano. (PPP, 2020, p.36-37.)

Assim, entendemos que os PPPs das escolas preveem o serviço do AEE como importante para o atendimento ao estudante público da educação especial e a organização desse trabalho vem agregar valor e representa um apoio no extraturno, como já foi explicado anteriormente, para o estudante que dele necessita.

Ademais, os PPPs das escolas também fazem referência ao PDI como um instrumento de importância ímpar para garantir o acompanhamento dos estudantes público da educação especial, a fim de dar informações sobre a situação real dos estudantes. Além disso, deve orientar o plano de intervenção pedagógica dos estudantes ao longo do processo educativo. Este documento deve ser atualizado a cada seis meses para garantir a atualização das informações sobre as crianças. Merecem destaque a importância da elaboração do plano de intervenção

envolver o professor do AEE, profissional de apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares, pois trata-se de um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno e, certamente, o seu desenvolvimento. (PPP, 2020).

Assim, os PPPs das escolas explicitam o ideário de um trabalho educativo, tendo em vista a inclusão educacional e preveem a organização do AEE para dar apoio educacional para as crianças público da educação especial no extraturno, nomeiam o PDI como instrumento importante para conhecer melhor o estudante da educação especial, bem como orientam a intervenção pedagógica necessária, de acordo com suas especificidades.

Ficou claro que o Projeto Político Pedagógico deve conter a realidade escolar e, neste sentido, as ações realizadas para a garantia da inclusão e da qualidade da educação para todos os estudantes. Ao se falar da qualidade educacional, é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é 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. O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar: o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e cuidado com o meio ambiente que nos cerca. Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas 36 escolas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial 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. Deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das atividades realizadas na sala de aula comum; porém, elas não

substituem a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. A partir dos laudos entregues pelos responsáveis à escola, e também da análise do desenvolvimento cognitivo observado pelos professores e especialistas diariamente, é realizado o planejamento individualizado para dar maiores oportunidades de aprendizado a esses alunos. Para melhorar esse tipo de atendimento, a escola tem buscado, por meio do diálogo, 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; mas, para ter direito ao atendimento especializado na sala de recursos, o aluno precisa se enquadrar em alguns critérios. As barreiras à aprendizagem dos estudantes do AEE em nossa escola são a falta de acessibilidade, de capacitação dos professores e ausência de sala de recursos. A escola tem buscado ações para reduzir essas barreiras como: melhorias quanto às obras para a acessibilidade; os professores realizam planejamento individualizado buscando atender as necessidades individuais de cada educando; e diálogo constante com a Superintendência Regional de Ensino (SRE). A rede estadual de ensino de Minas Gerais conta com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento de extrema importância para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PDI é atualizado bimestralmente. Para manter esse plano como norte para suas ações pedagógicas, os atores responsáveis pela formação desses estudantes na escola utilizam o PDI elaborando, readequando e executando-o ao longo do ano.

Ao analisarmos os documentos da escola e sua orientação para a prática pedagógica, refletimos que para que essa prática se torne mais efetiva, é necessário que o professor, a equipe dirigente, as famílias e toda a comunidade escolar trabalhem mais integrados, num objetivo comum.

Entendemos que o espaço escolar, ao se deparar com práticas conservadoras, o que Freire chamou de educação bancária, encontra um empecilho que precisa ser superado. Por isso, é preciso dialogar com seus pares e mostrar a todos e todas que as práticas dialógicas são possíveis de serem realizadas, constituindo-se por meio de uma didática reflexiva e fundamentada em uma práxis inclusiva e emancipatória. (CAMPOS, CRUZ, CAVALCANTE, 2021). “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor/oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 52). Depreendemos que a reflexão sobre a prática pedagógica se torna fundamental ao educador, tendo em vista processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos.

Uma escola que quer se construir como inclusiva precisa trazer essa perspectiva registrada no seu PPP e prever as ações para viabilizar essa intenção. Entendemos que as duas escolas fizeram isso. Todavia, as práticas ainda podem ser tímidas por sofrerem muitas pressões e contarem, ainda, com muitos obstáculos a serem superados como a própria sociedade capitalista, neoliberal, excludente, e serem o reflexo disso.

Na nossa utopia, que é um sonho pode não estar muito próximo mas pode ser realizado, Paulo Freire continua nos iluminando, pois, segundo ele, o processo ensino-aprendizagem é formado por formas compartilhadas na transmissão e re-construção de conhecimentos, numa relação de troca onde ambos aprendem, tanto o educador quanto o estudante: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23).

Nessa perspectiva, o professor necessita adotar uma postura aberta e dialógica para aprender com seus alunos, possibilitando ao educando se sentir parte de todo o processo para criar um ambiente favorável para trocas de saberes e fazeres inclusivos. Assim, é preciso entender que ensinar não é só repassar conhecimentos pré-estabelecidos, num processo de transmissão, educação bancária, como dizia Freire, buscando uma educação problematizadora, com o professor numa postura de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento de forma dialógica. Cabe ao professor, conforme Freire (1996), despertar em seus estudantes a autonomia de ser e de saber, tratando-os como sujeitos dotados dos aspectos sociais e históricos, contribuindo para as mudanças a serem implementadas no mundo social para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Por fim, faz-se essencial que o professor tenha postura crítica, assumindo o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, contribuindo com a ação, interação e construção efetiva do conhecimento nas práticas pedagógicas inclusivas. Que faça uma intervenção correta, munido de informações importantes e necessárias para o desenvolvimento dos/das estudantes. Para tanto, a formação contínua dos professores e o trabalho em equipe é fundamental no suporte para a reflexão crítica sobre a prática pois “É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui proposta é intitulada “As Políticas De Inclusão Escolar Da Rede Pública Estadual De Educação Básica, Na Cidade De Uberlândia-MG (2020/2022) - o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como Instrumento da escola” e tem como objeto de pesquisa a relação do PDI com a inclusão escolar, em duas escolas públicas Estaduais da cidade de Uberlândia-MG.

Perguntamos, inicialmente, se existem relações entre as políticas de educação inclusiva nas escolas e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno. E o que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dizem sobre isso. Há integração entre esses instrumentos e propostas? O que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas de Uberlândia dizem sobre isso (2020/2022)?

O objetivo geral foi estruturado da seguinte maneira: compreender qual é a relação existente entre as políticas de educação inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno; se há integração desses instrumentos e propostas; e ainda o que a legislação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas de Uberlândia dizem sobre isso (2020/2022).

A pesquisa foi orientada em suas reflexões e análises pela concepção crítica, de modo que procuramos analisar criticamente as questões, numa abordagem qualitativa, delineada como pesquisa *bibliográfica e documental*.

Consultamos documentos que foram marcos para a educação especial como legislações após a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e as orientações sobre a inclusão educacional; a Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001 e a Resolução CNE/CP nº 1 /2002; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); o Plano de desenvolvimento da Educação (2007); o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (2008); o Plano Nacional de Educação(2014); o Decreto nº 9465 (2019); o Decreto nº 10502 (2019); o Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante (2018); as DCNs (2021) e a busca da relação desses documentos, observadas no Projeto Político Pedagógico de duas escolas Estaduais de Uberlândia; e o Plano de Desenvolvimento Individual do estudante (PDI).

Ainda em relação à *análise documental* para o enriquecimento das discussões e explicitação do aparato legal sobre a inclusão escolar, além das políticas em nível nacional, foram incluídas análises e consultas de documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de

Educação e documentos das duas escolas públicas da Educação Básica, dentre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O critério de escolha das duas escolas estaduais foi o fato de ter os seus PPPs e os PDIs dos alunos orientando o seu trabalho junto ao público da educação especial. Os documentos foram solicitados nas Secretarias de ambas as escolas e colocados disponíveis para esta pesquisadora. Outra justificativa de seleção das escolas foi a disponibilidade delas em participar e contribuir com as informações importantes para a pesquisa.

A estrutura do trabalho teve a seguinte sequência: a apresentação; a introdução com um breve memorial; a origem do problema; a justificativa e objeto da investigação; e a contextualização da pesquisa. Assim, na primeira seção trouxemos uma discussão sobre a educação especial, as políticas públicas e a legislação sobre as políticas de inclusão após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996; na segunda seção buscamos elucidar a temática do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno; na terceira seção fizemos uma análise dos PPPs das duas escolas estaduais investigadas, na busca da relação entre o PPP e o PDI das instituições escolares e a orientação existente para a inclusão educacional. Nas considerações finais procuramos responder ao problema da pesquisa apresentado nesta introdução.

Entendemos que a presente pesquisa é de grande relevância visto que pode contribuir com as discussões sobre a inclusão educacional e relacionar tal paradigma com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), documento construído na escola com as crianças da educação especial.

Identificamos grande avanço na perspectiva de se construir uma educação mais inclusiva, por meio das políticas educacionais, pesquisas desenvolvidas, propostas e projetos inovadores para o alcance da proposta. Os documentos do PPP e do PDI na escola também representam um grande avanço e uma contribuição para tornar a educação mais sistematizada, num envolvimento coletivo dos diversos segmentos da escola. Depreendemos que o PDI é um instrumento valioso na medida em que nos possibilita conhecer melhor as peculiaridades dos estudantes público da educação especial e, a partir daí, sistematizar melhor o trabalho pedagógico interventivo para o seu desenvolvimento. Assim, contribui e pode contribuir ainda mais, se melhor utilizado, para uma escola mais inclusiva.

Ademais, podemos afirmar que as políticas de educação inclusiva nas escolas e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno estão relacionados e que há integração entre as políticas, instrumentos facilitadores da efetivação dos projetos. Todavia, ainda se pode aperfeiçoar a interação entre eles, o diálogo e o trabalho coletivo nas escolas, a efetividade das

práticas na busca pela superação dos artifícios burocráticos e a efetivação de um trabalho consistente e coletivo em prol da inclusão. Portanto, acreditamos que a prática e a efetividade das políticas e projetos podem e devem avançar e se aperfeiçoar muito ainda.

Percebemos que comumente o PPP e o PDI, embora estejam articulados no texto escrito (documento), ainda falta articulação na prática. Além do mais, precisamos romper com a visão de que tais documentos são burocráticos e organizados apenas para cumprir exigências superiores. Ao invés disso, devemos fazer deles guias orientadores da educação de maior qualidade.

Entendemos que para uma escola ter qualidade, ela precisa ser inclusiva. Todavia, vale ressaltar tratar-se de ampliar o termo de inclusão de modo que essa palavra carregue em seu sentido, não apenas uma inserção das pessoas com deficiência na escola regular e nem uma ideia de que estão dando a oportunidade a um estudante público da educação especial de interagir com os outros. Existem caminhos a serem percorridos para que esse público receba uma educação que o desenvolva em seus diversos aspectos físico, afetivo, emocional, cognitivo, entre outros que o considere em sua totalidade e que o respeite por suas diferenças não apenas maximizando-as, mas atenuando-as, ou sanando-as, por meio do conhecimento de seus potenciais e utilizando meios interventivos para o seu desenvolvimento.

Como vimos nessa pesquisa, as políticas públicas inclusivas que foram sendo implementadas após a década de 1990, desde as internacionais até as nacionais, estaduais e municipais, são importantes para legitimar e garantir os direitos do público-alvo da educação especial e, por isso, consideramos um grande avanço para as instituições escolares.

Todavia, quando se trata de observar mais de perto esses/essas estudantes, buscamos compreender como tem ocorrido esse atendimento de acordo com a parte legislativa e como se desenrola, ou se efetiva, no âmbito da escola e da sala de aula. Sabemos que ainda podemos avançar mais!

As políticas de inclusão consideradas efetivas na escola são aquelas que garantem a matrícula na escola, além da mudança na sua estrutura para a acessibilidade. Há, também, outras, como a parte pedagógica, e precisamos compreender até que ponto são efetivadas.

De acordo com a legislação do estado de Minas Gerais, o Plano de Desenvolvimento individual (PDI) do estudante, é obrigatório nas escolas estaduais, o que pode ser visto como uma forma muito eficaz de se melhorar o atendimento dos/das estudantes público da educação especial. Nossa observação ocorreu dentro da instituição escolar, a fim de saber como se dá o movimento inclusivo, bem como a utilização do PDI. Como a pesquisa tinha ênfase em

documentos, optamos por focar no Projeto Político Pedagógico por se tratar da identidade da escola.

Uma escola inclusiva, de fato, deve ter em sua documentação a clareza de finalidades que culminem na inclusão dos estudantes e considerar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) um documento essencial para efetivar o atendimento dos/das estudantes público da educação especial de modo que ele desenvolva, que seja garantido o direito ao currículo, de modo a garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos/das estudantes.

O PDI é um instrumento para fazer com que o aluno seja incluído na sala de aula e auxilia o professor a entender quem é este aluno, suas dificuldades e potencialidades para, a partir daí, fazer uma intervenção pedagógica de maneira correta no seu processo de aprendizagem. Está referendado na Resolução SEE nº 4.256/2020 de 2020 do Estado de Minas Gerais para orientar o processo de intervenção na educação dos estudantes público da educação especial, o aproveitamento e a interação dos recursos e as políticas em prol da escola inclusiva.

Por conseguinte, entendemos que o PDI não tem a mesma estrutura, ou nomenclatura, nos diversos ambientes escolares internacionais, nacionais, regionais e municipais. No entanto, sabe-se que é imprescindível ter um documento que fomente a individualidade do estudante público da educação especial em sua totalidade e que vá muito além de um planejamento de ações e intervenções que acompanhem os avanços e retrocessos no dado ano escolar e na vida escolar do aluno.

Destacamos que o PDI também aparece como Plano de Desenvolvimento do Estudante (PDE) ou Plano Educacional Individualizado (PEI) e que todos esses documentos têm o mesmo objetivo que é o de traçar um planejamento de atendimento ao estudante, considerando suas especificidades e acompanhamento dos seus avanços.

No Estado de Minas Gerais o PDI é obrigatório. Nossa pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia e, por isso, escolhemos duas escolas para compará-las em relação ao modo como o uso desse documento é colocado na identidade da instituição escolar e, portanto, no Projeto Político Pedagógico da escola de modo interativo.

Esperávamos que fosse trabalhado do macro para o micro, e vice-versa, para que os/as estudantes fossem atendidos mais efetivamente, com suas habilidades sendo desenvolvidas, ainda que tivessem dificuldades e debilidades.

Outrossim, acreditamos que com a interação da inclusão dentro dos processos da escola no PPP, todas as ações de todos/todas os/as participantes do ambiente escolar sejam congruentes com os processos inclusivos, incluindo a utilização do PDI e que dessa foram, as ações de todos tenham como enfoque o respeito e garantia de direitos a todos e todas.

Além disso, outras questões trazidas nesta pesquisa foram quando o PDI era construído nas escolas, quem era o responsável, tendo por critério a Cartilha do PDI do Estado De Minas Gerais que indica que todos os/todas as profissionais que atendem o estudante têm que participar desta construção.

Por meio das análises dos PPPs compreendemos que nas duas Escolas Estaduais de Uberlândia (MG) o PDI é considerado um documento imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes público da educação especial e que é atualizado bimestralmente, ou semestralmente, dependendo do funcionamento da escola. Além disso, é construído por todos atores responsáveis pelo/pela estudante, sendo utilizado como um instrumento interventivo para as ações da equipe pedagógica, de modo que elabore, adequa, reavalie e execute ações ao longo de todo o ano letivo.

Reconhecemos os avanços conquistados até aqui nas políticas educacionais em prol da inclusão. O PPP, o ideário de escola democrática registrado, merece destaque devido à sua importância, mas, como modelo de sociedade democrática, também deve ser aperfeiçoado tanto na sociedade quanto na escola. O PDI é um excelente instrumento para se conhecer melhor o estudante público da educação especial e, a partir daí, traçar um plano de intervenção efetivo, peculiar e incluyente. Portanto, precisa ser discutido, socializado, aperfeiçoado e melhor aproveitado por toda a equipe escolar, num trabalho rico e coletivo.

Assim, compreendemos que ao contarmos com documentos ou instrumentos tão importantes quanto o PPP e o PDI de uma escola, para se obter maior efetividade a favor da inclusão escolar, ou seja, para se construir uma escola mais democrática, com mais qualidade e que possa ensinar a turma toda, independentemente de suas diferenças, ainda precisamos:

- que esses documentos estejam mais articulados entre si, sejam estudados e socializados entre todos os segmentos da escola, que superem os aspectos burocráticos e sejam utilizados como guias orientadores para o trabalho pedagógico de todas as crianças, independentemente de suas diferenças;

- que os professores das salas regulares, das salas de AEE ou salas de apoio, bem como os pedagogos e a gestão escolar trabalhem de forma articulada, apoiando-se e enriquecendo-se mutuamente; e

- que o princípio de democracia, inclusão educacional, qualidade de ensino não sejam apenas vocábulos de modismo, ou expressões bonitas para aparecer nos projetos, mas projetos verdadeiros, que explicitem um “leme” que todos e todas devem pilotar como objetivo.

Por fim, entendemos que esta pesquisa tem suas limitações e, por isso, propomos que outras investigações sejam desenvolvidas nessa mesma temática. Como sugestão colocamos

os seguintes questionamentos: O que as professoras regentes, as professoras das salas de AEE e as profissionais de apoio pensam sobre o PDI? Como utilizam o documento e em que medida ele tem contribuído para o trabalho de intervenção pedagógica com os estudantes público da educação especial?

Continuemos a pesquisar, a estudar e a batalhar por políticas públicas e práticas inovadoras em prol de uma escola mais inclusiva. Parafraseando Paulo Freire (2006), afirmamos: É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros, para fazer de um outro modo...

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos & GRACINDO, Regina Vinhais. ***O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)***. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 89 -108.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BEZERRA, F. G. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226924> <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões e críticas. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v.4, n. 6, p. 59-77, Jan./Jun. 2016.

BORGES, Maria Célia; SIVIERI-PEREIRA, Helena Ornellas.; AQUINO, Orlando F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. 2012. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>. Acesso em 20 abr 2020.

BORGES-DALBERIO, Maria Célia. **Escola Pública, Currículo e Educação Emancipadora – o Projeto- Político-Pedagógico como mediação**. 2007. 239 p. Tese. (Doutorado em Educação/Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10020/1/Maria%20Celia%20Borges%20Dalberio.pdf>. Acesso em: 20 abr. De 2021.

BORGES-DALBERIO, Maria Célia. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In: **Revista Iberoamericana de Educación**; n.º 47/3 – 25 de outubro de 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo No 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica.

MEC: 2009. 3 p.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências.

Brasília: Senado Federal. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>.

Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001

BRASIL. Decreto o nº 6.949 de 25 de agosto de 2.009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.632, 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Seção 1 – 7/3/2018, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300018>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/000001> Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 17 set. 2008

BRASIL. Ministério da Educação Cultura. **Planejando a próxima década: conhecendo o PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne> Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001b

BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Morais (Orgs.). **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-172-7>

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CAMPOS, A.S.; CRUZ, M.C.F.; CAVALCANTE, F.H. B. Paulo Freire e inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem. **Seminário Docentes**. Disponível em: <file:///C:/Users/marce/Downloads/PAULO-FREIRE-E-INCLUSAO-ESCOLAR-REFLEXOES-SOBRE-O-PROCESSO.pdf>. Acesso em 20 mai 2022.

CORDEIRO, Eliane Gonçalves; VIEIRA, Vânia. Maria Oliveira; RESENDE, Marilene Ribeiro. A formação e desenvolvimento profissional docente em discussão: memórias de aprendizagem. **REVISTA INTERAÇÃO INTERDISCIPLINAR**, v. 3, dez. p. 28-45, 2019.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA. João Ferreira. O ensino superior em Goiás: regulamentação, políticas, perspectiva na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.) **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas**, Goiânia: Alternativa, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1983/1987/2003/2011. 184 p. (1.ª ed. 1970).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1999 _____ .
Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo . **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. _____, Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003. FREIRE, P. & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Ginebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975, 109 p.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. Edições Loyola. 15ª Edição, 2005.

GENTILI, Pablo. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

GOOGLE. UOL. Mundo Educação. Minas Gerais. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/minas-gerais.htm>. Acesso em : 04 de nov. 2021.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210 <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

HARVEY, David. **O Neoliberalismo** - história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. **A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais**. RS, 2020. In Revista Educação Especial. v. 33, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>

IBGE. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg.html> Acesso em 04/11/2021. Acesso em: 04 de nov. De 2021.

IBGE. Uberlândia-MG. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0> . Acesso em: 04 de nov. 2021.

INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2017**: caderno de instruções. [Brasília, 2017]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Cassimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42 n. 147 p.700-715 set. /dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>

LOPES, Alice Cassimiro.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês**: assistência social institucionalizada (Uberlândia – 1965 a 1980). 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; SANTOS, M. T. da C. T. dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda:** as diferenças na escola. 2002. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Curso_de_Extensao_Direito_a_Diferenca/3%C2%BAModulo/Ensinando%20a%20Turma%20Toda%20-%20As%20Diferen%C3%A7as%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003. (Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC.

MANTOAN, Maria Teresa Uma Escola de Todos, Para Todos e com Todos: o Mote da Inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial em Direção da Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

MARTINS, Bárbara. Decreto nº 10502/2020, de Jair Bolsonaro, Viola Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência. 2020. Disponível em: <https://sinted.org.br/decreto-no-10502-2020-de-jair-bolsonaro-viola-direitos-humanos-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em 20 ago de 2021.

MINAS GERAIS. SEE. RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020 - N.1260.01.0090698/2019-04/2020. Acesso em 20 de agosto de 2021

MINAS GERAIS. SEE. Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS.docx . Disponível em: Acesso em 20 mar 2019. MINAS GERAIS. SEE. Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS.docx . Disponível em: Acesso em 20 mar 2019.

MINAS GERAIS. (1990). Lei no 10.254 de 20/07/1990. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providências.

PEREIRA, Marta Emídio. **Política de formação continuada de professores:** contribuições do curso atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da Universidade Federal de Uberlândia. 2019. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia-MG, Uberlândia, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 158 p.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho. **O direito da pessoa com deficiência:** marcos internacionais. São Paulo, 2014. Texto 01 - D02 - Unesp/RedeFor II - 1ª edição - curso de Especialização em Educação Especial: Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155248>. Acesso em: 10/06/2021.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da educação especial**. RS, 2010. Vol.5 _ Nº 12 – Julho – Dezembro 2010, Semestral.

SILVA, Kássia Nunes da. **Expansão urbana do setor sul da cidade de Uberlândia-MG: um estudo dos processos de exclusão e segregação socioespacial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Lázara Cristina da. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. In: SOARES, L. et al. (orgs.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. 771 p. (Didática e prática de ensino).

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa, **Caderno CRH**, v. 39, p. 11-24, 2003.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. SEMED. Disponível em: <<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,408>> Acesso em: 20 mai 2018.

UBERLÂNDIA. DIÁRIO DO COMÉRCIO. **Especial de aniversário**. Uberlândia, 31 ago. 2015, p. 2-7.

UBERLÂNDIA. Lei n. 12.209, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**: Uberlândia, n. 4675, p. 1-73, 26 de jun. 2015.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento. **Banco de dados integrados – ano base 2018**. vol. 1. Uberlândia: SEPLAN, 2019. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/banco-de-dados-integrados/>.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Saúde. Instrução Normativa n. 001 de 20 de maio de 2011. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a Instrução Normativa SME Nº 002/2008. **Diário Oficial do Município**: N. 3667, 20 de maio de 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04/12/2016.

GOOGLE. UOL. Mundo Educação. Minas Gerais. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/minas-gerais.htm>. Acesso em : 04 de nov. 2021.