

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAROLINE MELEIRO DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL:
SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

Sorocaba/SP
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAROLINE MELEIRO DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL:
SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Educação – PPGEd, para obtenção
do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a Débora
Dainez.

Sorocaba/SP
2025

Nascimento., Karoline Meleiro do

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE
DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: SENTIDOS
PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL / Karoline Meleiro do
Nascimento. -- 2025.
103f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Débora Dainez
Banca Examinadora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha
Gonçalves, Izabella Mendes Santanna
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Plano de Desenvolvimento
Individual. 3. Educação Inclusiva. I. Nascimento.,
Karoline Meleiro do. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

KAROLINE MELEIRO DO NASCIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEEd, para obtenção do título de mestre em Educação para obtenção do título de Mestre. Sorocaba, 25 de fevereiro de 2025.

Orientador(a)

Dr. Débora Dainez

UFSCAR

Examinador(a)

Dr Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

UFMG

Examinador(a)

Dr Izabella Mendes Santanna

UFSCAR

AGRADECIMENTO

Agradecer por uma trajetória acadêmica que teve início de forma tão significativa é, antes de tudo, um gesto de reconhecimento e profunda gratidão. Minha caminhada no mestrado começou quando participei, como aluna especial, da disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, ofertada pela Universidade de Sorocaba. Essa experiência inicial foi decisiva, não apenas pelo conteúdo acadêmico, mas principalmente pelas pessoas que encontrei ao longo do percurso.

À Professora Dra. Débora Dainez, responsável pela disciplina e coordenadora do grupo de pesquisa NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DIREITO À EDUCAÇÃO – Educação Especial, deixo meu mais sincero agradecimento. Mais do que uma educadora altamente qualificada, encontrei nela uma inspiração: uma mulher comprometida com uma visão crítica, inclusiva e profundamente humana da educação. Seu exemplo me mostrou que ensinar é, antes de tudo, um ato de generosidade e compromisso com o outro.

O grupo de pesquisa coordenado por ela foi mais do que um espaço de formação acadêmica – foi um ambiente fértil de troca de saberes, de reflexões provocativas, de debates intensos e de aprendizados mútuos. Ali, construí vínculos, amadureci intelectualmente, aprendi a dialogar com diferentes perspectivas e encontrei parceiras e parceiros de caminhada que levarei comigo para o resto da vida.

Ser formada mestre por esse grupo é uma honra que carrego com gratidão e responsabilidade. A todos que fizeram parte dessa trajetória, meu muito obrigada.

Dedico esta dissertação à criança que um dia fui – aquela que buscava um lar seguro, mas vivia com medo de ser notada pelos responsáveis. À criança que apenas queria seus pais de volta, mas que, em seu lugar, encontrou apenas as cinzas e a dureza do mundo. Obrigada, pequena guerreira, por não desistir. Foi sua resistência que me trouxe até aqui

RESUMO

NASCIMENTO, Karoline meleiro. *Educação inclusiva e o plano de desenvolvimento individual: sentidos produzidos no cotidiano de uma escola de ensino fundamental*. Ano 2024.100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

A presente dissertação investiga os sentidos produzidos em relação à utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede municipal. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso (Lüdke; André, 1986) em uma escola localizada em um município do estado de São Paulo. O objetivo central foi compreender como três professores regentes do ensino regular e um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) percebem o impacto prático do PDI em suas atividades pedagógicas. O estudo analisou o modelo de PDI adotado, sua aplicação nos diferentes espaços escolares, os sentidos atribuídos pelos docentes quanto aos objetivos e à organização do documento, bem como os limites e possibilidades do PDI no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação especial. Os resultados evidenciaram uma percepção crítica em relação ao documento. Para a maioria dos professores, o PDI é visto como uma exigência burocrática, sem impacto prático na rotina pedagógica. Embora o documento seja descrito como um recurso reflexivo, sua aplicabilidade na sala de aula é limitada, sendo preenchido mais como uma formalidade do que como um suporte pedagógico efetivo. Apenas no atendimento especializado, o PDI demonstrou uma funcionalidade um pouco maior, permitindo um acompanhamento individualizado, ainda que sem impacto significativo nas práticas cotidianas. A crítica central recai sobre a falta de integração entre o planejamento individualizado e as práticas pedagógicas coletivas, evidenciando a ausência de formação específica e de diretrizes claras para sua utilização. Os professores apontam que, apesar de o PDI ser apresentado nas políticas educacionais como um instrumento fundamental para garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, na prática, ele se configura como um documento administrativo que não promove mudanças efetivas na organização escolar nem no ensino inclusivo. Os sentidos produzidos pelos docentes indicam que o PDI, ao invés de atuar como um recurso pedagógico transformador, reforça a burocratização do trabalho docente, sem garantir suporte estruturado para a inclusão escolar.

Palavras-Chave: plano de desenvolvimento individual; educação inclusiva; prática docente; educação especial; formação de professores.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Karoline Meleiro. *Inclusive education and the individual development plan: meanings produced in the daily life of an elementary school*. Year 2024. 100 f. Dissertation (Master's in Education), Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2024.

This dissertation investigates the meanings produced regarding the use of the Individual Development Plan (PDI) in the daily routine of a public elementary school—early years—within the municipal education system. The research, which adopts a qualitative approach, was conducted through a case study (Lüdke; André, 1986) in a school located in a municipality in the state of São Paulo. The central objective was to understand how three regular classroom teachers and one Special Educational Service (AEE) teacher perceive the practical impact of the PDI on their pedagogical activities. The study analyzed the adopted PDI model, its application in different school settings, the meanings attributed by teachers to the document's objectives and organization, as well as the limitations and possibilities of the PDI in the teaching and learning process of special education students. The results revealed a critical perception of the document. For most teachers, the PDI is seen as a bureaucratic requirement with no practical impact on daily pedagogical routines. Although the document is described as a reflective resource, its applicability in the classroom is limited, being filled out more as a formality than as an effective pedagogical support tool. Only in specialized services did the PDI show slightly greater functionality, allowing for minimal individualized monitoring, but still without significant impact on daily practices. The central criticism concerns the lack of integration between individualized planning and collective pedagogical practices, highlighting the absence of specific training and clear guidelines for its use. Teachers indicate that, despite being presented in educational policies as a fundamental instrument to ensure the retention and learning of students with disabilities, in practice, the PDI functions as an administrative document that does not promote effective changes in school organization or inclusive teaching. The meanings produced by teachers suggest that instead of acting as a transformative pedagogical resource, the PDI reinforces the bureaucratization of teaching work, failing to provide structured support for school inclusion.

Keywords: individual development plan; inclusive education; teaching practice; special education; teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDU	Secretaria da Educação

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
1. EXPLORANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008-2022)	29
2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS.....	44
2.1 Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): normativas inclusivas ou formalidade burocrática?	47
2.2 O planejamento educacional e sua função na prática pedagógica: entre o individual e o coletivo	50
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 O contexto da rede municipal de ensino	55
3.2 O contexto da escola	58
3.3 O Plano de desenvolvimento Individual vigente na rede municipal	59
3.3.1 Estrutura do PDI.....	61
3.4 Sentidos Produzidos em um Estudo de Caso: Significado e Palavra	63
3.5 Análise dos Eixos	65
3.5.1 Sentidos Produzidos na Compreensão e Implementação do PDI na Escola.....	66
3.5.2 Sentidos Produzidos nas Práticas Docentes	66
3.5.3 Sentidos Produzidos no Impacto do PDI no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	67
4.CAMINHANDO ENTRE OS SENTIDOS PRPRODUZIDOS	69
4.1 Sentidos Produzidos na Compreensão e Implementação do PDI na Escola	70
4.1.1 Processo de Implementação do PDI: Um Documento Prescrito, mas Não Apropriado.....	71
4.1.2 Preenchimento do PDI: Burocratização e Fragmentação do Trabalho Docente	75

4.2 Sentidos Produzidos nas Práticas Docentes	77
4.3 Sentidos Produzidos no Impacto do PDI no Ensino-Aprendizagem.....	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	95
ANEXO-2 MODELO DO PDI.....	97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
“Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

Ao andar faz-se caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a estrada que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho,
senão rastros no mar...

Há algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
ouviu-se a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar...”

(Caminhante não há caminho, Antônio Machado, 1999)

Minha trajetória acadêmica inicia-se na graduação, quando conquistei uma bolsa pelo Programa Escola da Família em uma faculdade privada, presencial. Esse programa me proporcionou uma vivência enriquecedora, pois trabalhávamos aos finais de semana em oficinas dentro das escolas, oferecendo atividades voltadas ao atendimento da comunidade local. Esse contato direto com a realidade escolar, especialmente em bairros mais carentes, possibilitou uma imersão prática na educação, mas, ao mesmo tempo, minha experiência com a pesquisa científica ainda era incipiente, restrita ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na ocasião, meu interesse se voltou para a Psicologia da Educação, área que sempre despertou minha curiosidade e que, de alguma forma, começava a moldar minhas inquietações acadêmicas.

Ao longo dos anos de docência, a intensa carga horária imposta pelo trabalho em duas redes municipais impediu que eu me aprofundasse na pesquisa acadêmica e investisse na continuidade dos estudos. No entanto, o desejo de cursar o mestrado sempre permaneceu, mesmo que, naquele momento, não houvesse condições objetivas para concretizá-lo.

Foi somente quando ingressei no município de Sorocaba como diretora de escola pública que esse sonho se tornou mais viável. A nova função trouxe maior flexibilidade na carga horária e a proximidade geográfica com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) possibilitou minha participação como aluna especial na disciplina "Fundamentos

da Educação Especial", ministrada pela professora Débora Dainéz. Minha escolha por essa disciplina estava profundamente ligada às vivências cotidianas na escola: a experiência diária com estudantes neurodivergentes e com deficiência trouxe-me inquietações sobre a forma como a escola e suas lideranças organizam-se (ou não) para atender as demandas de inclusão.

A escola sempre foi meu refúgio e lugar de pertencimento, desde a infância até minha trajetória profissional. Assim, posso afirmar que, ao longo de mais de 27 anos, vivi e contribuí para a construção de significados dentro desse contexto do qual faço parte de maneira tão intensa. Revisitando minhas memórias escolares, percebo que minha formação inicial ocorreu em um ambiente no qual a inclusão de alunos com deficiência era praticamente inexistente. Não me recordo de ter estudado com colegas com deficiência, e essa ausência só se tornou significativa para mim anos mais tarde, quando, já adulta, comecei a refletir sobre a educação inclusiva.

A partir dessas reflexões, recordei um episódio marcante da infância: no bairro onde cresci, havia um jovem, por volta dos 20 anos, que causava estranhamento e receio nas crianças. Raramente era visto na rua e, quando isso acontecia, sua presença era acompanhada de uma tentativa de afastamento por parte dos moradores. Ele era chamado de "louco" ou "demente" pelo senso comum da comunidade. Somente anos depois compreendi a situação desse rapaz: diagnosticado com Síndrome de Down, ele foi excluído do convívio escolar e social, resultado de um modelo educacional segregacionista e excludente.

Esse episódio ressignificou minha forma de enxergar a escola e a perspectiva inclusiva. A ausência da diversidade na minha experiência escolar infantil, somada à minha vivência profissional na gestão escolar, despertou em mim uma inquietação: como garantir mudanças reais na organização da escola se as lideranças que deveriam impulsionar esse movimento ainda não compreendem a profundidade da educação?

Essa inquietação intensificou-se a partir de 2015, quando assumi minha primeira turma no ensino fundamental. Naquele mesmo ano, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi instituída, trazendo diretrizes importantes para a inclusão educacional. Em minha primeira experiência docente, assumi uma turma de 30 alunos em uma escola com cerca de 1000 matrículas. Não havia informações prévias sobre os alunos e a gestão escolar se mostrava distante das práticas inclusivas.

Entre os alunos, estava Bruna, uma menina com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A primeira informação que recebi sobre ela foi transmitida de maneira pejorativa, reforçando a visão capacitista ainda presente na cultura escolar: a responsável pela aluna

a descreveu como "difícil de lidar". Naquele momento, deparei-me com a dura realidade da inclusão escolar no Brasil. Eu não estava preparada. A escola não estava preparada. O sistema educacional não estava preparado.

Essa experiência inicial, marcada por insegurança e falta de suporte, reforçou em mim a necessidade de pensar a inclusão para além das políticas institucionais e das normativas. Como bem disse o poeta Antonio Machado, "*caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar*". Minha trajetória profissional, entrelaçada à minha história de vida, conduziu-me inevitavelmente à necessidade de refletir sobre a educação especial e suas políticas, e assim, a pesquisa tornou-se inevitável.

A transição da docência para a gestão escolar possibilitou que eu acompanhasse mais de perto os impactos das políticas públicas na educação especial. No cotidiano da gestão, percebo os avanços e retrocessos da inclusão escolar: os entraves burocráticos, as limitações de infraestrutura, a formação docente insuficiente e a ausência de apoio para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que isso, percebo como as práticas inclusivas são frequentemente dissociadas da organização escolar como um todo, sendo tratadas como um apêndice, e não como parte estruturante do ensino.

Ao entrar no mestrado, aprofundei essa inquietação ao participar do Grupo de Pesquisa, onde pude ampliar minha compreensão teórica sobre as políticas educacionais inclusivas. Foi nesse ambiente que minha questão de pesquisa se consolidou: a investigação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como uma ferramenta de inclusão e sua real implementação no cotidiano escolar.

Dessa forma, meu percurso como pesquisadora nasce da experiência prática, da gestão escolar e das lacunas que a inclusão ainda apresenta na realidade da educação pública. Ao analisar a implementação do PDI, percebo-me como uma investigadora da escola, buscando compreender os sentidos produzidos por essa política e como ela se materializa (ou não) nas práticas docentes. Apaixonar-me ao investigar e ao escrever, e apaixonar-se pela pesquisa é, também, apaixonar-se pelo processo de construção do conhecimento.

Neste estudo, compartilho um pouco do muito que ainda está em discussão e que, longe de apresentar respostas definitivas, abre caminhos para novas reflexões. Cada desafio na inclusão escolar me impulsiona a buscar novas formas de transformar a educação, não apenas como um espaço de permanência, mas como um ambiente de pertencimento e desenvolvimento para todos.

1. EXPLORANDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2008-2022)

Ao se considerar o desenvolvimento histórico das políticas de escolarização dos alunos com deficiência no Brasil, faz-se necessário compreender as contingências que a afetam, assim como a intersecção entre o fenômeno da inclusão escolar e a manutenção de estruturas educacionais tradicionais. De acordo com Garcia (2006, 2007, 2016, 2021) e Kassir (2016, 2019), as políticas de inclusão educacional, orientadas para promover equidade e acessibilidade, seguem uma lógica neoliberal que desconsidera a desigualdade como estruturalmente presente em nossa forma de organização social.

No Brasil, a ideologia neoliberal, que coloca o mercado como regulador das oportunidades sociais e educacionais, influencia diretamente a educação especial. Höfling (2001) explica que o neoliberalismo compreende as intervenções estatais em políticas sociais como entraves ao crescimento econômico, defendendo que o mercado, e não o Estado, deve ser o principal regulador. No campo da educação especial, essa visão tem reduzido o papel do Estado na promoção de uma educação pública universal, transferindo responsabilidades para setores individuais e descentralizados. Esse contexto cria um sistema em que a escolarização dos alunos com deficiência é atrelada a necessidade de ajustes mínimos e específicos, que não são suficientes para alterar profundamente o cenário educacional, comprometendo a escolarização efetiva dos alunos.

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por fases de reformulação impulsionadas por legislações e políticas tanto nacionais quanto internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi um marco ao reconhecer formalmente a presença do aluno com deficiência na escola comum, ainda que de forma limitada. Reformas subsequentes, como a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, introduziram planos educacionais nacionais, culminando com a Lei nº 5.692 de 1971, que instituiu a obrigatoriedade da escolarização por oito anos, embora mantivesse uma abordagem restritiva para a educação especial.

Outro aspecto importante na história da educação especial brasileira é a dependência de instituições filantrópicas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência. Laplane, Caiado e Kassir (2016) apontam que o Estado seguiu uma abordagem assistencialista, delegando parte de suas responsabilidades para instituições privadas especializadas, o que resultou em uma distribuição desigual de recursos para a

escolarização dos alunos com deficiência. Essa relação entre o setor público e o privado perpetuou uma dinâmica em que o Estado, embora responsável, não assumia integralmente a garantia do direito à educação escolar das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco nas políticas de educação especial ao consolidar o direito à educação como um direito público subjetivo. Contudo, como destacam Kassar, Rabelo e Oliveira (2019), a década de 1990 trouxe consigo a adoção de políticas neoliberais que reduziram significativamente o papel do Estado na garantia desse direito. Influenciadas pelas práticas de países como Estados Unidos e Inglaterra, essas reformas priorizaram a lógica de mercado, enfraquecendo o desenvolvimento de um sistema público educacional.

Nesse cenário, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, introduziu parâmetros importantes para a escolarização dos alunos com deficiência, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais. No entanto, Garcia (2016) argumenta que essa política se mostrou insuficiente para atender às demandas complexas da escolarização dos estudantes com deficiência. Isso porque, ao manter o foco em ajustes mínimos e individualizados, a política não questiona as desigualdades estruturais do sistema educacional. Segundo a autora, a ênfase em “eliminar barreiras” promove, na prática, adaptações pontuais para cada aluno, em vez de propor mudanças significativas na organização e estrutura das escolas.

Além disso, a implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais, conforme Garcia (2016), segue uma lógica de padronização de práticas individualizadas, que não considera adequadamente as diversidades regionais e institucionais. Embora essa padronização possa garantir um acesso formal à educação, ela não assegura a participação efetiva dos alunos com deficiência em todas as dimensões do processo educativo. Desse modo, a política de 2008 perpetua uma visão neoliberal, que desloca a responsabilidade do Estado para os indivíduos, exigindo que professores e alunos se adaptem a um sistema já existente.

Nesta lógica de implementação de políticas neoliberais, Garcia e Michels (2021) destacam que, assim como o AEE enfatiza práticas centradas no indivíduo em detrimento do coletivo, a análise dos diferentes tipos de planos e adaptações curriculares individualizadas revela uma abordagem semelhante. Referenciados em políticas e legislações municipais e estaduais, esses instrumentos reforçam, sob uma perspectiva conservadora, a ideia de inclusão como um processo de adaptação do aluno ao sistema. Segundo as autoras, essa abordagem promove uma inclusão limitada, na qual o foco recai

sobre o ajustamento individual ao modelo escolar vigente, enquanto o próprio sistema educacional permanece inalterado, comprometendo, assim, a eficácia e o alcance das ações inclusivas.

Uma variedade de termos refere-se a diferentes tipos de planos e adaptações curriculares individualizados, entre os quais o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) se destaca em muitas legislações estaduais e municipais como uma tentativa de atender às necessidades dos alunos com deficiência e garantir sua escolarização em escolas regulares. Conforme descrito por Poker et al. (2013), o PDI é um documento elaborado de forma personalizada para cada aluno, considerando suas necessidades específicas, habilidades e metas educacionais. O plano, segundo os autores, propõe um conjunto de ações que inclui adaptações curriculares, recursos pedagógicos especializados e o suporte de profissionais capacitados, com o objetivo de atender de maneira individualizada às particularidades de cada estudante.

O Decreto nº 7.611 de 2011 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 destacam a relevância dos planos e ações individualizados para garantir a igualdade de oportunidades. Com base nessas orientações, municípios e estados têm iniciado movimentos em suas secretarias de educação, buscando implementar o instrumental nas redes de ensino.

Tendo esses marcos em vista, a presente pesquisa tem o objetivo de examinar criticamente a produção de conhecimento sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, de modo a compreender as discussões realizadas acerca desse instrumental e de seu papel na escolarização dos estudantes com deficiência. Buscamos, assim, identificar o panorama de produções de teses e dissertações, publicadas entre 2008 e 2022, que abordam o Plano de Desenvolvimento Individual no contexto da educação especial e inclusiva. A partir disso, a intenção é problematizar o lugar que o PDI ocupa na educação escolar de estudantes da educação especial e destacar as contradições que esse instrumental condensa em termos pedagógicos.

Método

O presente estudo apresenta uma revisão sistemática de literatura, conduzida em conformidade com os procedimentos metodológicos estabelecidos no protocolo amplamente difundido e elaborado por Ramos, Faria e Faria (2014). De acordo com os referidos autores, é imprescindível documentar de forma detalhada todas as etapas envolvidas no processo de uma revisão sistemática, uma vez que esse registro minucioso

é essencial para assegurar a reprodutibilidade e a credibilidade do método, além de reforçar o rigor científico e a transparência da pesquisa realizada.

Este trabalho foi fundamentado em uma pesquisa bibliográfica detalhada e criteriosa, na qual foram selecionadas teses e dissertações acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reconhecida como uma das mais abrangentes fontes de produção científica no Brasil. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa incluiu publicações realizadas entre os anos de 2008 e 2022, um período escolhido com base no marco histórico representado pela instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, oficializada no ano de 2008 (Brasil, 2008). Adicionalmente, optou-se por considerar exclusivamente trabalhos escritos em Língua Portuguesa, garantindo assim maior coerência e acessibilidade na análise das produções acadêmicas dentro do contexto educacional brasileiro.

Para a condução e desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como base as etapas descritas no modelo geral de pesquisa sistemática proposto por Ramos, Faria e Faria (2014), considerado uma referência amplamente utilizada por sua abordagem estruturada e detalhada. No entanto, algumas adaptações específicas foram realizadas para atender às particularidades e demandas do presente estudo, garantindo que os objetivos fossem contemplados de maneira adequada. Na Tabela 1, apresentamos de forma clara e organizada todas as informações relacionadas à definição e execução das etapas metodológicas essenciais que nortearam este trabalho. Destacamos, ainda, o compromisso com a aplicação rigorosa de critérios científicos que assegurem a validade, a confiabilidade e a reprodutibilidade desta análise, elementos fundamentais para a construção de uma pesquisa robusta e de qualidade.

Tabela 1 – Descrição das etapas da Revisão Sistemática de Literatura.

Etapa do protocolo	Definição atribuída
Objetivos	Identificar o panorama de produções científicas, teses e dissertações, publicadas entre 2008 e 2022 na literatura relacionada a pesquisas referentes ao plano de desenvolvimento individual na perspectiva da Educação Especial.
	1ª busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Especial”

Descritores	2ª busca: “ Plano desenvolvimento individual” E “Atendimento Educacional Especializado” 3ª busca: “ Plano desenvolvimento individual” E “Educação Inclusiva”
Base de Dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Critérios de inclusão	Foram aceitas, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2022.
Critérios de exclusão	Publicações duplicadas e foras do tema.
Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão.
Resultados	9 trabalhos acadêmicos.
Tratamento dos dados	Analisar e classificar os resultados a partir da forma de abordagem da temática de interesse em cada trabalho.

Fonte: Ramos, Faria e Faria (2014)

Ao realizar a busca das teses e dissertações, foram utilizados descritores que abrangem os termos centrais relacionados ao objeto de estudo deste trabalho. Segundo Gil (2002), a escolha dos descritores adequados é fundamental para direcionar a busca de forma precisa e abrangente. Nesse contexto, optou-se por selecionar o termo mais comum, "plano de desenvolvimento individual", e foram conduzidas três buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados em ambas, com aspas e E, foram nessa ordem: 1ª busca: “Plano desenvolvimento individual” E “Educação Especial”; 2ª busca: “ Plano desenvolvimento individual” E “Atendimento Educacional Especializado”; 3ª busca: “ Plano desenvolvimento individual” E “Educação Inclusiva”.

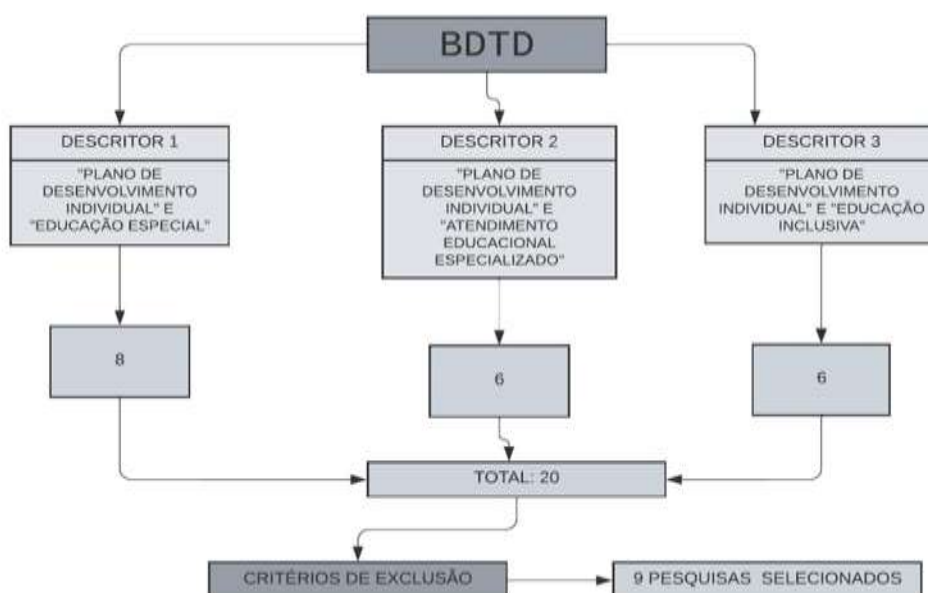
Vale destacar que os critérios de inclusão e exclusão definidos nesta pesquisa foram cuidadosamente estabelecidos com o objetivo de garantir que os estudos selecionados estivessem estritamente alinhados ao propósito central da investigação, que é analisar e compreender a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto

educacional. Além disso, considerando a relevância de instrumentos semelhantes na prática pedagógica, também foram incluídos trabalhos que abordassem a mesma temática sob outra nomenclatura, como o Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa abordagem ampliou o escopo da pesquisa, permitindo uma análise mais abrangente das práticas relacionadas à individualização do planejamento educacional, independentemente do termo utilizado pelos autores

A Figura 1 ilustra as combinações de descritores utilizadas para a busca, facilitando a identificação dos estudos que atendiam aos critérios estabelecidos.

Figura 1

Combinação de descritores e resultados



Fonte: Nascimento e Dainez (2024)

Com base nos resultados apresentados na Figura 1, é evidente a diversidade de combinações de descritores e os resultados obtidos após a aplicação dos critérios de exclusão. Foram desconsiderados trabalhos que não se enquadravam no período definido, duplicatas e aqueles cujas temáticas eram inconsistentes com os objetivos da pesquisa, conforme detalhado na Tabela 1. Os estudos selecionados, portanto, foram aqueles que abordaram o tema do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou variações de nomenclatura, como plano educacional individualizado (PEI). Esses trabalhos passaram por uma etapa inicial de leitura analítica, com os resultados organizados em tabelas,

seguida por uma leitura crítica e interpretativa para aprofundar a discussão sobre as propostas apresentadas, alinhada à metodologia de Gil (2002).

A sequência dos resultados descritos em cada seção do estudo foi cuidadosamente organizada para oferecer uma visão abrangente e crítica sobre o panorama das pesquisas relacionadas ao PDI. Dessa forma, o estudo pretende fornecer uma análise que não apenas descreva o estado atual das investigações sobre o Plano de Desenvolvimento Individual, mas também contribua para uma compreensão mais aprofundada dos desafios observados no campo educacional, especialmente no que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência.

Resultados

Os trabalhos selecionados para análise abordam a elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), a capacitação docente e o PDI como instrumento pedagógico na perspectiva da escolarização dos alunos com deficiência. Por meio dessa organização buscou-se entender como o PDI é concebido e aplicado no contexto educacional, o papel da formação dos professores e sua utilização nas escolas para responder às especificidades educacionais e possibilidades de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. A referida análise também se volta para problematizar o real impacto do PDI, questionando sua capacidade de promover transformações substanciais na trajetória educacional desses estudantes e abordando as limitações que impedem sua efetividade em promover a escolarização dos estudantes da educação especial.

A busca conduzida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores cuidadosamente selecionados, inicialmente identificou um total de 20 registros que atendiam, em primeira instância, ao tema central deste estudo. No entanto, após a aplicação rigorosa de critérios de exclusão, como a exclusão de duplicidades, a eliminação de estudos fora do período de análise ou que não abordavam diretamente a temática do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o número foi reduzido para 9 trabalhos acadêmicos. Esses estudos consistem em dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, todas publicadas entre os anos de 2008 e 2022. Esse quantitativo reduzido de produções científicas revela uma lacuna considerável na literatura especializada sobre o PDI, sugerindo que, embora o tema esteja presente no discurso e nas políticas educacionais, ainda há uma evidente carência de pesquisas aprofundadas, com análises

críticas e robustas, que examinem sua efetividade e os desafios relacionados à sua implementação prática no contexto escolar.

Após uma leitura detalhada dos estudos, foram estabelecidos dois eixos de análise: (1) Reflexões sobre a capacitação docente e a elaboração do PDI; (2) O PDI como instrumento pedagógico na perspectiva inclusiva. Esses eixos evidenciam não apenas os focos dos estudos existentes, mas também as diversas contradições e limitações do PDI enquanto prática efetiva de escolarização.

Reflexões sobre a capacitação docente e a elaboração do PDI

Para a análise deste eixo, foram selecionadas pesquisas que investigam, de maneira direta ou indireta, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e a capacitação docente como elementos fundamentais para sua implementação. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Ponciano (2021) explorou as políticas de inclusão escolar na rede pública estadual de Uberlândia-MG, com foco no período de 2020 a 2022. O estudo analisou como o PDI foi implementado em um contexto marcado por desafios significativos, entre eles, a insuficiência de capacitação técnica dos professores e a falta de recursos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Ponciano identificou que as orientações das diretrizes inclusivas, embora estabeleçam parâmetros, não se traduzem de forma eficaz na prática cotidiana devido à falta de suporte pedagógico e estrutural nas escolas. Além disso, o autor destacou que a ausência de uma formação continuada focada nas especificidades do PDI deixa os professores pouco preparados para adaptar o documento às necessidades individuais dos alunos e à diversidade do contexto escolar. A pesquisa conclui que, para que o PDI se torne uma ferramenta efetiva, é necessário investir em capacitações que articulem teoria e prática e promover um suporte institucional mais robusto, capaz de superar as lacunas operacionais identificadas.

Na mesma linha de investigação, Hudson (2020) realiza uma análise aprofundada sobre as disparidades regionais que influenciam a elaboração e aplicação do PDI na rede estadual de Minas Gerais. O estudo destaca como a ausência de uma metodologia uniforme e de políticas nacionais padronizadas fragmenta as práticas de inclusão, criando interpretações variadas que refletem os recursos e condições de cada localidade. Entre os achados, Hudson ressalta que 39,1% dos docentes entrevistados relataram não ter recebido qualquer tipo de capacitação para trabalhar com o PDI, enquanto os demais receberam formações majoritariamente técnicas e focadas no preenchimento do documento. Essa lacuna na formação contínua compromete a funcionalidade do PDI,

transformando-o em uma ferramenta burocrática, desconectada das demandas reais da sala de aula e das necessidades dos alunos. Dessa forma, o estudo sugere que a capacitação docente deve ir além da instrumentalização técnica, incorporando abordagens práticas e contextualizadas para fortalecer a eficácia do PDI como instrumento.

Seguindo essa perspectiva, Rosalen (2019) concentra-se nas práticas colaborativas em uma escola polo e no papel central do PDI nesse contexto. A pesquisa explora como a estrutura organizacional da escola possibilita ou limita a implementação do PDI e identifica que, apesar de sua potencialidade para promover práticas personalizadas e colaborativas, o PDI enfrenta desafios significativos. Entre as principais dificuldades, Rosalen aponta a falta de clareza nas diretrizes, que dificulta a aplicação do plano, e a escassez de recursos, que limita a realização das adaptações necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A autora enfatiza que a formação continuada dos professores é indispensável para que o PDI seja efetivo na prática, permitindo uma abordagem mais ajustada à diversidade dos estudantes. Contudo, a ausência de um suporte estrutural consistente, aliado a uma implementação muitas vezes isolada, compromete a operacionalização do PDI no cotidiano escolar, reduzindo sua eficácia como ferramenta de inclusão.

Ao refletir sobre o impacto do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e outras ações da escola, Marcelino (2019), em seu estudo de caso, investigou os desafios enfrentados pelo gestor escolar na escolarização de alunos com deficiência em salas de aula regulares. A pesquisa buscou entender como as práticas para a escolarização dos alunos com deficiência eram implementadas no contexto de uma escola específica, destacando as dificuldades na efetivação dessas situações. Embora haja legislações que assegurem o direito de acesso e permanência dos alunos com deficiência, o autor constatou que, na prática, esses direitos muitas vezes não se concretizam. Em sua análise, sobressai a falta de infraestrutura adequada e o apoio insuficiente de recursos humanos, que impactam o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Além disso, a pesquisa de Marcelino (2019) apontou que o gestor escolar frequentemente enfrentava barreiras relacionadas à falta de clareza nas diretrizes que orientam a aplicação do PDI, gerando dificuldades na integração de alunos com deficiência em atividades e conteúdos desenvolvidos nas salas regulares. Outro ponto importante destacado foi a percepção dos professores sobre a escolarização dos alunos com deficiência: muitos educadores expressaram insegurança em relação ao seu papel no processo, especialmente devido à ausência de capacitação específica para trabalhar com o PDI e adaptar o conteúdo curricular às necessidades dos alunos.

Complementando essas análises, Ferreira (2019) aborda a contribuição de órgãos externos, como a Superintendência Regional de Ensino e o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), para a elaboração e aplicação do PDI. O estudo aponta que o apoio dessas instituições é essencial para viabilizar políticas públicas inclusivas, mas também revela que essa dependência externa pode limitar a autonomia das escolas. Nesse contexto, Ferreira sugere que a capacitação docente deve ser mais flexível e dialogar com as especificidades das escolas, a fim de promover uma aplicação mais ajustada do PDI às realidades locais. A pesquisa conclui que a colaboração entre as escolas e os órgãos gestores é fundamental para superar os desafios e transformar o PDI em um instrumento verdadeiramente inclusivo.

Ao analisar os dados das pesquisas realizadas por Ponciano e Marcelino, observa-se uma recorrente associação entre o insucesso de práticas inclusivas, incluindo a implementação do PDI, e a falta de suporte estrutural e pedagógico nas escolas. Nessa perspectiva, o PDI é frequentemente descrito como uma ferramenta potencial para a escolarização de estudantes com deficiência. Contudo, essas análises suscitam uma reflexão mais ampla: será que apenas a melhoria da infraestrutura física e o fortalecimento do suporte pedagógico são suficientes para atender às demandas complexas e multifacetadas que envolvem a escolarização desses alunos? Ou seria necessário repensar a própria organização e cultura escolar ?

Nas pesquisas de Hudson, Ferreira e Rosalen, a capacitação dos professores e a elaboração colaborativa do PDI emergem como fatores-chave para garantir a eficácia do instrumento. Os estudos ressaltam que a ausência desses elementos é percebida pelos professores como uma barreira significativa, dificultando sua apropriação do PDI e, conseqüentemente, sua aplicação prática. Esses achados reforçam a centralidade da formação continuada e da construção coletiva do PDI como mecanismos que podem potencializar seu impacto no cotidiano escolar.

As pesquisas analisadas convergem ao destacar a relevância da capacitação docente e da elaboração colaborativa do PDI como pilares para promover uma escolarização mais equitativa de alunos com deficiência. No entanto, é crucial reconhecer que as evidências ainda são limitadas quanto à capacidade do PDI, mesmo em condições ideais, de assegurar, por si só, uma inclusão educacional efetiva e crítica. Embora os estudos revisados apontem avanços técnicos e operacionais no uso do PDI, eles frequentemente não exploram de forma aprofundada as implicações estruturais e ideológicas que esse instrumento carrega. Conforme Garcia e Michels (2018) argumentam, o PDI, inserido em um contexto de políticas educacionais regidas por uma lógica neoliberal,

tende a se concentrar em adaptações individuais, negligenciando o enfrentamento das desigualdades sistêmicas que permeiam o sistema educacional. Essa lacuna na literatura ressalta a importância de análises críticas que transcendem a dimensão operacional, abordando as contradições estruturais e os desafios inerentes à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PDI como instrumento pedagógico na perspectiva inclusiva

Este eixo de análise propõe-se a explorar os reflexos do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na organização do trabalho docente, com base em estudos que investigam sua elaboração, implementação e impactos no contexto escolar. Os trabalhos selecionados fornecem diferentes perspectivas sobre a influência desses instrumentos no cotidiano educacional, destacando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelos docentes.

A pesquisa de Campos (2016) teve como objetivo analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, com foco em sua articulação com o currículo adotado. Por meio de encontros reflexivos com docentes, a investigação utilizou observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas para coletar os dados. Entre os principais achados, identificou-se que práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente desvinculadas do currículo escolar, ainda prevalecem, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Contudo, o estudo também apontou o potencial do PEI, elaborado durante a intervenção, como um instrumento que pode auxiliar na inclusão educacional, ao alinhar estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes e ao currículo.

Por outro lado, a pesquisa de Costa (2023) buscou avaliar como a implementação do PEI, tanto em sua versão tradicional quanto eletrônica, pode contribuir para práticas educacionais mais inclusivas para alunos com autismo no ensino regular. O estudo, estruturado como um caso único com delineamento experimental de linhas de bases múltiplas, revelou impactos significativos no trabalho colaborativo entre professores e na funcionalidade do planejamento educacional. Os resultados demonstraram uma evolução expressiva na colaboração docente, com relevância estatística, e maior consciência sobre a gestão do tempo para o planejamento. A autora da pesquisa, conclui que PEI é uma ferramenta central para a inclusão no ambiente escolar.

As pesquisas de Campos (2016) e Costa (2023) apresentam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um avanço significativo na escolarização de alunos com deficiência, ressaltando sua relevância nas práticas inclusivas. No entanto, ambas as pesquisas deixam lacunas importantes ao não explorar de forma crítica como os planejamentos individualizados impactam a organização do trabalho docente e a participação efetiva dos alunos com deficiência no cotidiano escolar.

O estudo de Campos (2016) destaca o esforço em articular o PEI com o currículo escolar, enfatizando estratégias pedagógicas individualizadas para alunos com deficiência intelectual. Apesar disso, identifica que práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes desvinculadas do currículo, ainda predominam, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes. Embora o PEI seja reconhecido como uma ferramenta potencialmente transformadora, a pesquisa não avança em uma análise crítica sobre como sua elaboração e implementação refletem as contradições estruturais das políticas educacionais, que frequentemente privilegiam a adaptação individual em detrimento de mudanças estruturais na organização escolar e nas práticas docentes.

Já a pesquisa de Costa (2023) aponta para o papel do PEI, em suas versões tradicional e eletrônica, no fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e na melhoria da gestão do planejamento educacional. Os resultados evidenciam avanços na organização das práticas docentes e na conscientização dos professores sobre a gestão do tempo de planejamento. Contudo, a pesquisa não problematiza como o PEI, enquanto instrumento técnico, pode restringir o alcance de uma escolarização dos alunos ao limitar-se a ajustes pontuais e individualizados, sem questionar as estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões no ambiente escolar.

A pesquisa de Gabriela Tannús Valadão (2013) analisou o impacto de um programa de formação continuada para educadores, com foco na elaboração e aplicação do PEI para estudantes com deficiência. Antes do programa, os PEIs apresentavam limitações significativas, restringindo-se à sala de recursos. Após a formação, os educadores passaram a criar documentos mais abrangentes, incorporando aspectos pedagógicos e sociais. Apesar desses avanços, a pesquisa apontou a necessidade de maior articulação entre educação e saúde, bem como a criação de dispositivos legais que garantam a implementação do PEI como prática estruturante nas escolas brasileiras.

Complementando essas reflexões, a pesquisa de Oliveira (2020) abordou a importância do PEI para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco nas práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados por professores e gestores na elaboração e aplicação desse instrumento. O estudo destacou que, embora o PEI tenha

potencial para promover a participação de todos os alunos, muitos professores apresentaram uma indefinição conceitual e desconhecimento sobre sua elaboração e aplicabilidade. A pesquisa enfatizou que esses conhecimentos deveriam ser parte integral da formação inicial e continuada dos docentes, mas permanecem distantes da realidade educacional devido a lacunas significativas nos processos formativos.

Na análise, observa-se que os estudos selecionados tratam a utilização do PDI ou PEI como avanços significativos e pontuais no campo da escolarização de alunos com deficiência, enfatizando sua funcionalidade e aplicação prática como instrumentos pedagógicos. Contudo, esses estudos frequentemente limitam-se a aspectos operacionais, como o preenchimento e a implementação técnica dos documentos, sem aprofundar análises que problematizem as contradições estruturais e ideológicas inerentes à proposta de escola inclusiva. Além disso, as pesquisas não evidenciam de maneira clara como a organização do trabalho docente foi impactada pelo uso do instrumental, tampouco apresentam dados consistentes sobre os efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Há uma tendência em apontar o sucesso do PDI ou PEI apenas quando seu preenchimento é realizado corretamente, sem questionar se essa prática, por si só, resulta em mudanças efetivas na inclusão e na aprendizagem dos alunos.

Considerações e encaminhamentos

As pesquisas analisadas destacam o PDI como um instrumento de práticas individualizadas que contribui para a escolarização de alunos com deficiência. Os trabalhos reforçam que a capacitação docente, a elaboração colaborativa e o suporte pedagógico são elementos essenciais para sua efetividade. Além disso, os dados analisados corroboram entre si ao reconhecerem o PDI como uma ferramenta que promove práticas alinhadas à perspectiva inclusiva no contexto escolar, ainda que seus resultados e impactos sejam, muitas vezes, limitados a aspectos operacionais.

Isto posto, este artigo propõe uma reflexão sobre as limitações e incertezas associadas ao uso do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento substancial para a escolarização de alunos com deficiência. A análise das produções acadêmicas revisadas revela que, embora o PDI seja amplamente defendido como uma ferramenta de adaptação pedagógica, ainda faltam evidências robustas que comprovem sua efetividade. As políticas que exigem o preenchimento do PDI pressupõem que, aliado a uma capacitação adequada dos professores, à infraestrutura suficiente e ao apoio de profissionais especializados, o documento garantirá uma escolarização plena e

participativa. No entanto, não há garantias de que o PDI, mesmo quando acompanhado dessas condições, assegure a aprendizagem significativa dos alunos em todas as dimensões do processo educacional.

Contribuindo para essa análise, Garcia (2013) ressalta que a adaptação curricular e o uso de instrumentos como o PDI, isoladamente, não garantem uma participação efetiva dos alunos com deficiência na construção do conhecimento. A autora defende que as políticas educacionais precisam ser formuladas de forma sistêmica, articulando organizações curriculares a práticas pedagógicas transformadoras que efetivamente contemplem as especificidades de cada aluno, em vez de apenas atenderem a exigências burocráticas.

Portanto, é evidente que os estudos analisados consideram o PDI ou PEI como avanços pontuais e relevantes na escolarização de alunos com deficiência, ressaltando sua funcionalidade e aplicação prática como instrumentos pedagógicos. Contudo, essas análises frequentemente se restringem ao preenchimento técnico e à operacionalização do documento, sem aprofundar uma discussão crítica sobre as contradições estruturais e ideológicas da proposta de escola inclusiva.

O PDI, embora idealizado como um avanço no campo educacional, evidencia contradições ao tentar alinhar a perspectiva inclusiva a um modelo educacional neoliberal que perpetua desigualdades estruturais. Essas limitações ressaltam a necessidade de revisitar as ações e os instrumentos individualizados, que frequentemente colocam os ajustes e adaptações exclusivamente no indivíduo. Tal abordagem desconsidera a urgência de repensar a organização da escola, a dinâmica do trabalho docente e as mudanças necessárias nos paradigmas sociais.

Diante disso, tornou-se necessário investigar os efeitos e sentidos que esse instrumental pedagógico havia produzido na organização do trabalho pedagógico dentro do contexto de escolarização inclusiva. A partir dessa reflexão, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais os sentidos produzidos sobre a utilização do PDI no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental, anos iniciais?* A pesquisa buscou investigar os sentidos que circulavam no cotidiano escolar em relação ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) pelos professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental.

Objetivo Geral: Investigar os sentidos produzidos sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no cotidiano de uma escola pública do Ensino

Fundamental, anos iniciais, considerando seu impacto na organização do trabalho pedagógico em um contexto de escolarização inclusiva.

Objetivos Específicos:

- Compreender como o modelo de PDI foi adotado na rede municipal, discutindo seu processo de elaboração e implementação;
- Investigar os sentidos atribuídos pelos professores ao PDI, considerando sua aplicação nas dinâmicas educacionais da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais, bem como suas percepções sobre a função e responsabilidade pelo preenchimento do documento.
- Compreender os impactos do PDI no processo de ensino-aprendizagem de estudantes vinculados à Educação Especial, explorando os limites e as possibilidades dessa ferramenta para promover uma escolarização inclusiva.

2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS

Eu aprendi
A vida é um jogo
Cada um por si
E Deus contra todos
Você vai morrer
E não vai pro céu
É bom aprender
A vida é cruel

Homem primata
Capitalismo selvagem
Ô! Ô! Ô!
Homem primata
Capitalismo selvagem

(Skank. *Capitalismo Selvagem*, 1994)

A busca por políticas educacionais que assegurem a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência tem sido constante, embora marcada por tensão entre o ideal de escolarização inclusiva e as limitações estruturais das instituições escolares. Segundo Januzzi (2004), para que essas políticas produzam resultados eficazes, é necessária uma transformação social ampla que vá além do ambiente escolar e incluindo uma revisão das normas sociais que perpetuam as desigualdades. Nesse sentido, a inclusão educacional deve ser comprovada não apenas como um mecanismo de acesso, mas como um reflexo das contradições mais amplas presentes em uma sociedade capitalista.

De acordo com Martins (1997), a inclusão, em um contexto capitalista, opera de maneira precária e perversa. Ela frequentemente se configura como uma estratégia para integrar os excluídos ao sistema sem, no entanto, alterar as bases estruturais que perpetuam a desigualdade e a exclusão social. Martins enfatiza que essa abordagem não transforma as condições que levam à exclusão; ao contrário, ela reforça a adaptação dos indivíduos ao modelo existente. Complementando essa visão, Patto (1999) argumenta que a inclusão muitas vezes mascara a exclusão ao tratar as desigualdades sociais como problemas individuais, desviando o foco das mudanças permitidas no sistema educacional e na sociedade como um todo.

No contexto brasileiro, as políticas de escolarização de alunos com deficiência têm sido moldadas por princípios neoliberais, refletindo uma tendência de privilegiar a eficiência e os resultados mensuráveis. Garcia (2006, 2007, 2016, 2021) e Kassir (2016, 2019) observam que as políticas educacionais específicas à educação especial geralmente implementam apenas ajustes superficiais, que não alteram a estrutura das escolas. Segundo esses autores, o modelo educacional neoliberal se alinha ao mercado, priorizando a produtividade e os resultados quantificáveis, enquanto as transformações são realizadas para uma inclusão verdadeiramente equitativa e transformadora.

Höfling (2001), em suas reflexões sobre o neoliberalismo, reforça essa crítica ao destacar que as políticas públicas, incluindo a educação especial, são estruturadas para atender às demandas do mercado. A intervenção estatal em prol da igualdade social é frequentemente vista como um obstáculo ao desenvolvimento econômico, levando à redução do papel do Estado na garantia de uma educação universal e equitativa. Na educação especial, essa visão se traduz em práticas externas para o mínimo ajuste dos alunos com deficiência ao sistema regular, sem garantir o pleno acesso a recursos e metodologias adequadas às suas necessidades específicas.

Historicamente, a escolarização dos alunos com deficiência no Brasil reflete essa lógica de mínimos ajustes. Mendes e Valadão (2021) apontam que marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971, embora representem avanços, não oferecem suporte estruturado para integrar os alunos com deficiência ao ensino regular. Essa abordagem limitada foi agravada pela relação entre o Estado e instituições filantrópicas, que consolidaram um modelo assistencialista de atendimento, perpetuando desigualdades de recursos e oportunidades para os alunos com deficiência.

A Constituição de 1988 trouxe avanços para garantir o direito à educação para todos, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino. Mendes e Valadão (2021) destacam, entretanto, que a implementação prática desses direitos ficou aquém das expectativas devido à influência das políticas neoliberais da década de 1990, que reduziram a intervenção estatal e priorizaram a lógica de mercado.

Segundo Garcia e Michels (2021), o termo “inclusão” passou a ser incorporado no discurso político como uma manifestação progressista, mas sem um vínculo direto com a realidade das escolas, que permanecem estratificadas e orientadas por uma lógica produtivista. Esse uso do termo frequentemente serve como estratégia para manter a ordem social vigente, integrando os alunos com deficiência sem desestabilizar a estrutura

escolar tradicional. Assim, a inclusão é tratada mais como uma adaptação dos indivíduos ao sistema do que como uma transformação significativa das práticas educacionais.

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, trouxe novos parâmetros para a escolarização de alunos com deficiência, com ênfase no AEE e na criação de salas de recursos multifuncionais. No entanto, Garcia (2016) argumenta que essa política reflete uma resposta superficial às exigências de escolarização, mantendo um foco em ajustes mínimos sem questionar as desigualdades estruturais. Segundo o autor, essa abordagem reforça a lógica neoliberal, deslocando a responsabilidade do Estado para os indivíduos e exigindo que professores e alunos se adaptem ao sistema vigente.

Kassar (2016) também aponta que o sistema educacional atual falha no atendimento às necessidades dos alunos devido à falta de infraestrutura, capacitação docente e clareza nas diretrizes. Em vez de promover transformações profundas, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e outros instrumentos acabam ocorrendo mais como formalidades burocráticas do que como ferramentas pedagógicas práticas.

A implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais, segundo Garcia (2016), segue a lógica de padronização de práticas, que pouco se adapta às diversidades regionais e institucionais. Essa padronização, apesar de promover um acesso formal, não assegura a participação efetiva dos alunos com deficiência em todas as dimensões do processo educativo. A política de 2008, portanto, é vista como uma continuidade de uma visão neoliberal, que desloca a responsabilidade do Estado para os indivíduos, exigindo que professores e alunos se adaptem ao sistema existente, ao invés de criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Dessa forma, as políticas educacionais para a escolarização dos alunos com deficiência no Brasil, embora avancem em termos de acesso, enfrentam desafios quanto à implementação prática. A crítica de Kassar (2016) aponta que o sistema educacional atual falha em atender às necessidades dos alunos, devido à falta de infraestrutura, capacitação docente e clareza nas diretrizes. Em vez de oferecer uma resposta concreta às necessidades dos alunos com deficiência, o PDI e outras ferramentas similares acabam servindo mais como formalidades burocráticas do que como instrumentos pedagógicos eficazes.

Em resumo, a análise das políticas de escolarização dos alunos com deficiência no Brasil revela uma estrutura que, embora avance em termos de legislação, permanece limitada em sua capacidade de transformar o cotidiano escolar. A implementação prática dessas políticas é frequentemente superficial, seguindo uma lógica de mercado que

privilegia a eficiência sobre a equidade. Como tal, há uma necessidade urgente de reavaliar as diretrizes educacionais para garantir que a escolarização dos alunos com deficiência ocorra de forma efetiva e com o devido suporte estrutural e humano.

Dessa forma, a escolarização dos alunos com deficiência para ser efetivada, precisa superar a lógica de ajustes superficiais e burocráticos que caracterizam muitas das políticas atuais. É necessário enfrentar de maneira crítica as contradições estruturais que permeiam o sistema educacional, promovendo mudanças que transcendem o âmbito técnico e administrativo. Isso implica compensar as práticas pedagógicas, os currículos e a organização das escolas, promovendo uma educação que não inclui apenas os alunos com deficiência, mas também desafie e transforme as desigualdades estruturais que sustentam a exclusão.

2.1 Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): normativas inclusivas ou formalidade burocrática?

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por fases distintas que espelham as tensões e contradições apresentadas no sistema educacional e na sociedade: exclusão, segregação e, mais recentemente, a proposta de inclusão escolar. Essas fases não apenas evidenciam a evolução do discurso político e pedagógico, mas também refletem os desafios estruturais que acompanham a escolarização de alunos com deficiência (Mendes, 2010). Mesmo com a adoção de uma perspectiva inclusiva, como já citado anteriormente, as práticas educacionais continuam a operar dentro de uma lógica de exclusão estrutural, que vai além da separação física e se manifesta por meio de barreiras organizacionais, pedagógicas e culturais, limitando a participação dos alunos no processo educativo.

Nesse contexto, as políticas públicas de educação especial frequentemente se restringem a ajustes mínimos que, embora pretendam promover avanços, acabam não gerando mudanças substanciais nas estruturas escolares. Tais ajustes mantêm intacta a lógica excludente que organiza o trabalho pedagógico e as relações institucionais, perpetuando um sistema que prioriza a adaptação do aluno às condições existentes, em vez de reconfigurar essas condições para acolher a diversidade. Como indicam Garcia e Michels (2021), o discurso inclusivo muitas vezes se limita às ações superficiais, superando a necessidade de reestruturações profundas que enfrentam as desigualdades de maneira sistêmica.

Os planos individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), surgem nesse cenário como instrumentos pedagógicos projetados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. No entanto, como citado da revisão de literatura sobre o tema, sua implementação expõe frequentemente as limitações das políticas inclusivas, revelando uma abordagem que prioriza o registro burocrático de adaptações curriculares em detrimento de transformações significativas nas práticas educacionais. Em muitos casos, o PEI e o PDI assumem um caráter meramente técnico, operando como mecanismos de adequação individual ao sistema escolar vigente, ao invés de catalisar mudanças estruturais que promovam a inclusão plena.

Além disso, o uso desses planos individualizados, pode inadvertidamente reforçar a lógica neoliberal que permeia as políticas educacionais. Essa lógica prioriza a eficiência e a individualização, deslocando o foco das condições estruturais que sustentam a exclusão escolar. Como afirmam Garcia (2016) e Kassir (2019), ao centralizar os planos individualizados como eixo principal das políticas inclusivas, perde-se a oportunidade de questionar e reconfigurar as práticas pedagógicas, a organização do trabalho docente e os ambientes escolares.

Portanto, é imprescindível questionar como os planos individualizados são usados dentro de um modelo de educação inclusivo que ainda opera sob os paradigmas do neoliberalismo, priorizando demandas individuais ao invés de mudanças sistêmicas.

Embora orientações estaduais e municipais e pesquisas atribuam ao PDI um potencial significativo como ferramenta pedagógica, conforme discutido na revisão de literatura deste trabalho, emergem críticas substanciais sobre sua real eficácia e impacto na garantia da escolarização dos alunos com deficiência. Autores como Garcia (2016) e Kassir (2016) ressaltam que, com a implementação das políticas de educação inclusiva no Brasil, o PDI adquiriu uma centralidade que, na prática, pode restringir a compreensão e aplicação da educação inclusiva, transformando-o quase em sinônimo de política inclusiva. Esse papel central, conforme apontam Garcia e Michels (2021), tende a direcionar a inclusão para um conjunto de práticas pontuais, focadas em acessibilidade e documentação formal, em vez de promover uma transformação estrutural e cultural no ambiente escolar que integre verdadeiramente todos os alunos.

Nesse sentido, o PDI assume um caráter burocrático que, em vez de transformar as práticas pedagógicas, muitas vezes limita-se ao registro de adaptações curriculares, sem promover uma mudança profunda na abordagem educacional. Garcia (2016) critica essa postura ao argumentar que uma política de inclusão pautada no neoliberalismo reforça uma

lógica de mercado, priorizando adaptações "mínimas" e "de baixa complexidade," que apenas parcialmente atendem às necessidades dos alunos com deficiência. Nesse contexto, o PDI torna-se um mecanismo de adequação do aluno à estrutura escolar vigente, ao invés de catalisar uma reestruturação sistêmica que valorize e inclua efetivamente a diversidade.

A perspectiva de Garcia e Michels (2021) aponta que as políticas educacionais inclusivas, especialmente em países periféricos como o Brasil, refletem estratégias de adaptação aos interesses do capital, marcadas pela diversificação da oferta educacional e pela flexibilização curricular. Essas políticas, embora apresentadas como progressistas e centradas na equidade e inclusão, muitas vezes perpetuam desigualdades estruturais ao priorizar intervenções focalizadas em grupos vulneráveis sem abordar as causas mais profundas da exclusão social.

Nesse contexto, as proposições inclusivas muitas vezes resultam em um rebaixamento formativo, reforçando mecanismos de desigualdades específicas à sociabilidade do capital. A ideia de inclusão, promovida em discursos internacionais, está fortemente vinculada a estratégias de sustentabilidade e coesão social que, na prática, consolidam a manutenção do status quo. Essas medidas, que incluem a individualização de trajetórias educacionais e a centralidade em competências específicas ao mercado, atendem à transformação estrutural necessária para enfrentar a exclusão de forma efetiva e equitativa.

Portanto, ao considerarmos o papel de instrumentos como o PEI e o PDI, é essencial contextualizar essas ferramentas dentro de um sistema mais amplo que favorece a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado em detrimento das mudanças sistêmicas. A abordagem proposta por Garcia e Michels critica a superficialidade das reformas educacionais e enfatiza a necessidade de superar a visão instrumental de inclusão, colocando no debate uma lógica própria que sustenta tais políticas.

As políticas inclusivas, ao concentrarem-se no PDI, podem também obscurecer a necessidade de uma abordagem integrada e transformadora, que ultrapasse a simples adaptação curricular e promova uma formação docente contínua e contextualizada. Garcia (2016) ressalta que a inclusão deve partir de uma visão que integre aspectos pedagógicos, sociais e institucionais, superando a lógica de que um documento individualizado é a solução para a escolarização dos alunos com deficiência. Assim, o PDI deveria ser complementado por estratégias de desenvolvimento institucional e formação crítica dos professores, que incentivem uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e capaz de promover a participação plena e o aprendizado dos alunos em suas múltiplas dimensões.

Considerando a análise crítica proposta, é evidente que o PDI, não é resposta às demandas da educação especial. A partir das contribuições de Garcia, Kassar, Michels e Vaz, observa-se que as políticas de inclusão não podem se limitar à acessibilidade ou à documentação de adaptações. Ao contrário, é necessária uma reestruturação que envolva formação docente, recursos adequados e práticas pedagógicas integradas, promovendo uma educação que não seja apenas inclusiva na teoria, mas também transformadora e equitativa na prática cotidiana.

2.2 O planejamento educacional e sua função na prática pedagógica: entre o individual e o coletivo

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, considera o trabalho educativo como uma atividade social e intencional que visa desenvolver, em cada indivíduo, as capacidades humanas construídas historicamente pela coletividade (Saviani, 2003). Essa perspectiva exige um planejamento pedagógico que não apenas responda às demandas individuais, mas que também promova o acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado, garantindo sua inserção crítica na sociedade.

No contexto das políticas educacionais inclusivas, é essencial evitar uma visão que limite a inclusão à aplicação de instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), desvinculando-o de uma análise mais ampla das condições estruturais que organizam o trabalho pedagógico. Conforme Garcia (2020), no artigo *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*, a flexibilização curricular, frequentemente tratada como estratégia de inclusão, pode, na prática, reforçar a segmentação do processo educacional, contribuindo para a minimização das aprendizagens. Em vez de desafiar os alunos da Educação Especial a atingirem formas mais elaboradas de pensamento, essas práticas podem resultar em currículos reduzidos, adaptados de forma superficial, que não levam em conta o desenvolvimento integral do sujeito.

Essa crítica é fundamental para repensar a função do PDI no trabalho pedagógico inclusivo. Embora o documento seja apresentado como uma ferramenta para adequar o ensino às especificidades dos estudantes com deficiência, sua aplicação frequentemente se limita a atender exigências burocráticas, como o preenchimento de relatórios e metas operacionais. Essa lógica, sustentada por políticas educacionais neoliberais, acaba deslocando o foco da função social da escola e da formação integral dos estudantes para

uma abordagem funcionalista que prioriza a adequação do indivíduo ao sistema, em vez de transformar o sistema para acolher a diversidade.

Garcia (2020) aponta que a organização do trabalho pedagógico deve ser analisada à luz das contradições estruturais que permeiam a escola em um contexto capitalista. A flexibilização curricular e o uso de instrumentos como o PDI não podem ser vistos como soluções definitivas para os desafios da inclusão. Em muitos casos, essas práticas mascaram as desigualdades ao individualizar a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, transferindo para os professores e os próprios alunos a tarefa de superar barreiras estruturais. Essa abordagem resulta em uma inclusão precária, que mantém as desigualdades existentes e dificulta o acesso efetivo dos estudantes ao conhecimento formal e científico.

Dessa forma, a discussão sobre o planejamento pedagógico deve ir além da dicotomia entre o individual e o coletivo, considerando as formas organizativas do trabalho escolar como um todo. Segundo Garcia e Michels (2018), a educação inclusiva não pode ser entendida apenas como um conjunto de práticas de adaptação e flexibilização, mas como um movimento para transformar a escola em um espaço de construção coletiva do conhecimento. Essa transformação requer que o planejamento pedagógico seja pensado de maneira crítica, com ênfase na superação das desigualdades estruturais que afetam a escola pública.

Vigotski (1987) também contribui para essa análise ao propor que o ensino deve criar as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, reconhecendo que esse processo ocorre em um contexto social e histórico. Para tanto, é fundamental que as práticas pedagógicas não minimizem as aprendizagens, mas desafiem os alunos a expandirem suas capacidades cognitivas por meio do acesso aos conceitos científicos. Nesse sentido, o planejamento pedagógico precisa ser articulado para incluir todos os estudantes, sem, contudo, abandonar a exigência de que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado, como forma de combater as desigualdades e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A leitura crítica de Garcia (2020) nos alerta para o perigo de naturalizar práticas pedagógicas que tratam as adaptações curriculares como resposta suficiente às demandas da inclusão. É necessário questionar: até que ponto as políticas educacionais inclusivas promovem uma educação emancipadora ou apenas adaptam a escola para funcionar de forma precária em um contexto de exclusão estrutural? Essa reflexão é essencial para ressignificar o PDI como uma ferramenta que não apenas responde a demandas

burocráticas, mas que contribua para reorganizar o trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica e transformadora.

Portanto, o planejamento pedagógico, quando analisado a partir das contradições do contexto histórico e político, deve buscar uma síntese que não reduza a educação inclusiva a adaptações instrumentais. Em vez disso, ele deve promover práticas que integrem os estudantes da Educação Especial no processo coletivo de aprendizagem, garantindo seu desenvolvimento integral e o acesso a uma formação que vá além do mínimo exigido pelas políticas de inclusão. Isso exige uma reavaliação constante das formas organizativas da escola e uma abordagem crítica que problematize os fundamentos das políticas educacionais inclusivas e seus impactos no cotidiano escolar.

3. METODOLOGIA

*As palavras são como as estrelas,
caem levemente,
mas cravam fundo,
e as palavras, como a neve,
também têm o poder de cobrir,
de velar, de transformar.
(Manuel Bandeira, 1930).*

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi conduzida por meio de um estudo de caso específico, como descrito por Lüdke e André (1986), em uma escola pública municipal de ensino fundamental, anos iniciais, localizada em uma cidade do interior de São Paulo. O estudo de caso foi escolhido por sua adequação à análise de fenômenos educacionais complexos, permitindo uma compreensão aprofundada de uma instância singular e considerando seu contexto histórico, social e pedagógico.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso busca explorar uma realidade única e específica, mas que também reflete características de outros contextos. Essa abordagem possibilitou a análise detalhada do impacto do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na organização do trabalho pedagógico e nos sentidos atribuídos pelos professores a essa ferramenta no cotidiano escolar. Para isso, o estudo seguiu as três fases descritas pelos autores: uma etapa exploratória, focada na imersão inicial e compreensão do cenário; uma etapa sistemática de coleta de dados; e, finalmente, a interpretação e análise dos dados para compor o relatório final.

Os participantes da pesquisa foram:

- Três professores regentes de turmas do ensino regular.
- Um professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desempenha um papel central na articulação do PDI com as práticas pedagógicas.

A escola selecionada possui características significativas para a análise, incluindo a presença de uma Sala de Recursos Multifuncionais destinada ao AEE e a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular. Além disso, a direção da escola demonstrou receptividade e apoio à pesquisa, autorizando sua realização e incentivando a participação dos professores.

Os(as) professores(as) participantes da pesquisa apresentaram diversidade em relação à faixa etária, à formação inicial e continuada, bem como ao tempo de experiência na docência. Essa pluralidade de trajetórias e vivências contribuiu significativamente para

a riqueza da análise, possibilitando a coleta de múltiplas perspectivas acerca do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Tais variações forneceram elementos valiosos para compreender a implementação prática dessa ferramenta no contexto escolar.

Tabela 2- Participantes

NOME	IDADE	ANO DE FORMAÇÃO	POSSUI ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?	TEMPO DE DOCÊNCIA
Professor A	41	2010	Sim	20
Professor B	32	2017	Não	2
Professor C	45	2017	Não	7
Professor AEE	41	2004	Sim	22

Fonte: Dados da Pesquisa

Essa escola se insere em um contexto mais amplo de políticas públicas que buscam promover a inclusão educacional. A escolha da unidade escolar reflete a intenção de analisar como as políticas municipais de inclusão são aplicadas e vivenciadas no cotidiano.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com protocolo registrado na Plataforma Brasil, conforme as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução CNS nº 510 de 2016. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua ciência sobre os objetivos do estudo e o direito de se retirar a qualquer momento. As entrevistas foram gravadas com autorização prévia e armazenadas exclusivamente em dispositivos locais, assegurando confidencialidade e integridade dos dados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante os horários de trabalho pedagógico dos professores, com a anuência da direção da escola. Essa abordagem permitiu que o roteiro de perguntas fosse ajustado de forma flexível, conforme a necessidade de explorar aspectos específicos do tema. O diálogo entre pesquisador e entrevistados foi essencial para capturar os sentidos atribuídos ao PDI, promovendo uma construção coletiva de significados.

As entrevistas, com duração média de quarenta minutos, foram gravadas em áudio, transcritas integralmente pela pesquisadora e validadas pelos participantes, garantindo a fidelidade das informações. As transcrições e anotações foram organizadas para subsidiar uma análise crítica das perspectivas apresentadas.

A análise dos dados foi inspirada nos estudos de Freitas, que destacam a produção de sentidos como uma construção social e historicamente situada. O processo de análise

considerou as categorias emergentes das falas dos participantes, buscando compreender como o PDI é percebido e utilizado nas práticas pedagógicas.

Essa perspectiva crítica permitiu identificar contradições, lacunas e potencialidades na aplicação do PDI, relacionando os discursos dos professores às condições históricas e sociais em que atuam. A análise também explorou os desafios enfrentados na implementação do PDI e os sentidos atribuídos ao documento enquanto instrumento de inclusão escolar.

3.1 O contexto da rede municipal de ensino

A rede municipal investigada no estudo de caso está localizada no interior do estado de São Paulo, em uma das principais cidades da região Sudeste do Brasil. Caracteriza-se pelo seu desenvolvimento industrial e pelo crescimento populacional acelerado nas últimas décadas. Com uma população superior a 700 mil habitantes, a cidade possui uma ampla e diversificada rede municipal de ensino, que atende milhares de estudantes da educação infantil ao ensino fundamental. Essa rede é composta por mais de 130 escolas, abrangendo unidades de educação infantil e ensino fundamental, desempenhando um papel essencial na formação básica de crianças e adolescentes da região.

O sistema educacional local enfrenta desafios comuns a grandes centros urbanos, como a necessidade de implementar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos estudantes, incluindo alunos de diferentes contextos socioeconômicos e aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

A organização político-partidária da cidade tem sido historicamente marcada por uma continuidade eleitoral que reflete tendências predominantes tanto no município quanto no estado de São Paulo desde o período do golpe militar. Conforme destacam Públio, Lima e Caiado (2018), partidos como a Aliança Renovadora Nacional (Arena), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) mantiveram forte presença no poder, com o PSDB ocupando a administração estadual por mais de duas décadas. Essa continuidade partidária evidencia a convergência entre os planos e agendas dos governos estadual e municipal, particularmente na manutenção de um projeto de sociedade alinhado a princípios liberais e neoliberais.

Esse alinhamento político influencia diretamente as decisões sobre políticas públicas educacionais, incluindo a educação especial. Como apontam os autores, o modelo sistêmico de formulação e implementação de políticas públicas no Brasil é fortemente

orientado por acordos multilaterais e pela lógica neoliberal, moldando a produção de diretrizes e a implementação de projetos e programas nas esferas locais. Assim, as políticas de educação especial na cidade, assim como em outras regiões, são elaboradas dentro de limites específicos, refletindo prioridades estabelecidas por esses acordos e pela lógica dominante do capital.

A educação especial na rede municipal passou por significativas transformações após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que impulsionou a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência. Segundo Públio (2016), o período entre 1991 e 1996 foi marcado por iniciativas importantes, como a criação de uma legislação municipal que estabelecia a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências físicas e intelectuais, determinando a existência de pelo menos uma classe especial em cada escola municipal. Em resposta a essa medida, a primeira classe especial para estudantes com deficiência intelectual foi implementada em 1992.

Além disso, em 1993, a cidade firmou um convênio com uma universidade estadual de referência para formação de professores voltada à integração de estudantes com deficiência intelectual. Nesse mesmo ano, foi criada uma classe especial para estudantes com deficiência auditiva, estabelecendo a diretriz de que cada escola atenderia prioritariamente a um tipo específico de deficiência (PÚBLIO, 2016). A Secretaria de Educação também passou a contar com um serviço de acompanhamento psicológico para estudantes integrados na rede. Em 1995, foi instituída a Diretoria de Educação Especial, reforçando o compromisso com a inclusão educacional.

Outro avanço importante foi a criação de um regimento único para o ensino fundamental, garantindo a reserva de 5% das vagas para estudantes com deficiência. Conforme Perez (2001, p. 66), essa medida buscava assegurar o acesso à escolarização desses alunos, na expectativa de que sua presença na escola estimulasse mudanças na estrutura e nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação construída coletivamente.

Apesar dessas iniciativas, o processo de inclusão enfrentou desafios, como a insuficiência de recursos e a necessidade de fortalecimento das medidas legais para garantir sua efetivação (PÚBLIO, 2016).

Nos anos 2000, novas estratégias foram implementadas para aprimorar a educação especial na rede municipal. Entre 2002 e 2008, um dos marcos foi a adesão ao programa Cidade Educadora, que, apesar de não ter um foco específico na educação especial, reforçou a necessidade de uma abordagem mais ampla para lidar com as demandas da

rede em expansão. Em 2009, foi criado o Centro de Referência em Educação (CRE), fruto de uma parceria com uma organização especializada em inclusão educacional, oferecendo suporte técnico e formação para professores (PÚBLIO, LIMA E CAIADO, 2018).

Entre 2009 e 2012, o CRE consolidou seu papel na educação especial, disponibilizando salas de recursos multifuncionais e uma classe hospitalar para estudantes com dificuldades graves de saúde. Em 2012, a parceria com a organização responsável pelo CRE foi encerrada, levando à reestruturação das suas atividades, agora sob a gestão de uma equipe multidisciplinar voltada ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (PÚBLIO, LIMA E CAIADO, 2018).

O período de 2013 a 2016 trouxe novas reconfigurações para a educação especial no município, em resposta às mudanças na administração pública. Apesar das alterações institucionais, a rede continuou a expandir-se, com um aumento progressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência, ainda que esses alunos representassem uma parcela reduzida do total.

Foi nesse contexto que a Divisão de Educação Especial (DEE) foi estabelecida, sendo estruturada em duas seções principais: a Seção de Apoio Multidisciplinar e a Seção de Apoio à Educação Especial. Conforme descrito por Públio, Lima e Caiado (2018), e ainda vigente, a Seção de Apoio Multidisciplinar conta com uma equipe de 18 profissionais, incluindo psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Seu objetivo é oferecer suporte a estudantes com necessidades educacionais especiais, suas famílias, professores e escolas, promovendo autonomia e participação efetiva na comunidade escolar.

O trabalho dessa equipe tem início a partir das demandas identificadas pelas escolas, que encaminham relatórios solicitando intervenções especializadas, a realização de reuniões e a elaboração de planos de ação.

Além disso, conforme descrito no portal da transparência do município, a Seção de Apoio à Educação Especial é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais distribuídas pela rede municipal. A política de educação especial, que permeia todos os níveis de ensino, conta com o suporte de profissionais de apoio, incluindo cuidadores, estagiários e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Cabe destacar que o professor auxiliar, profissional contratado temporariamente, é autorizado a atuar apenas mediante decisão judicial para atender a necessidades educacionais específicas. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na

inclusão escolar, oferecendo suporte individualizado aos estudantes e contribuindo para a efetivação das políticas de educação especial na rede municipal.

3.2 O contexto da escola

O estudo de caso foi realizado em uma unidade escolar pública que atende as séries iniciais do ensino fundamental. A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, foi possível conhecer seu contexto. Conforme o PPP, a escola, inaugurada em junho de 1999, em uma cerimônia que contou com a presença de autoridades estaduais e municipais, está localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Construída para atender à crescente demanda educacional da região, a instituição se tornou um importante centro de ensino fundamental no município.

A escola está situada em uma região predominantemente residencial e densamente povoada, caracterizada por moradias unifamiliares e um ambiente comunitário bem estabelecido. A área conta com uma infraestrutura sólida, composta por comércios locais, serviços essenciais, transporte público acessível e vias de circulação que facilitam o deslocamento dos moradores e estudantes.

O entorno oferece diversas possibilidades de convivência e integração social, como praças, unidades de saúde, pequenos centros comerciais e escolas, o que contribui para a construção de uma rede de apoio à comunidade escolar.

Além disso, a região tem sido alvo de investimentos em mobilidade urbana e melhoria da infraestrutura, o que potencializa o acesso dos alunos à escola e garante melhores condições de aprendizagem e bem-estar. Iniciativas que aproximam moradia, trabalho, lazer e educação também reforçam a ideia de uma cidade mais humanizada e voltada às necessidades reais dos cidadãos.

Esse conjunto de fatores cria um cenário favorável ao desenvolvimento educacional e social dos estudantes, promovendo um ambiente de pertencimento, segurança e inclusão para todos.

A estrutura física da escola é composta por quatro blocos distintos, que abrigam diversas instalações voltadas ao ensino e à administração. Os dois primeiros blocos são dedicados ao atendimento dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com um total de quinze salas de aula. Além das salas, esses blocos incluem banheiros, um almoxarifado de materiais de limpeza e uma sala de leitura, essenciais para o suporte das atividades educacionais.

O terceiro bloco é multifuncional, integrando um pátio coberto, lavanderia, almoxarifado de materiais escolares, e cozinhas tanto para a merenda quanto para os funcionários. Esse bloco também é equipado com banheiros adaptados para alunos com deficiência física, além de abrigar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que oferece Atendimento Educacional Especializado. Este atendimento é realizado em turno inverso e está disponível para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, independentemente de serem matriculados nesta escola ou em outra unidade escolar.

O quarto bloco, de caráter administrativo, inclui a secretaria, sala da direção, sala da orientação pedagógica, sala dos professores, duas salas equipadas com computadores, além de banheiros para funcionários e um almoxarifado dividido em compartimentos. A escola também possui uma quadra de esportes coberta com arquibancada em alvenaria, embora os banheiros da quadra estejam atualmente desativados. Complementando a infraestrutura, há um pátio descoberto, espaços gramados com algumas árvores e plantas, e estacionamento.

A escola oferece 26 turmas do 1º ao 5º ano, todas ministradas por professores efetivos, especializados conforme descrito no PPP da instituição.

A instituição tem alunos com deficiência regularmente matriculados, que recebem suporte individualizado de profissionais como cuidadores, estagiários e, em casos de solicitação judicial, também professores auxiliares. Esses profissionais colaboram diretamente com o professor regular, proporcionando um atendimento mais personalizado e adequado às necessidades desses alunos.

3.3 O Plano de desenvolvimento Individual vigente na rede municipal

A Secretaria da Educação Municipal (SEDU), no caderno de orientações do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) disponibilizado às escolas em 2023, justificou a implementação do plano na rede municipal de ensino como uma resposta às crescentes necessidades de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, especialmente para aqueles que compõem o público-alvo da Educação Especial. Conforme destacado pela SEDU (2023), a adoção do PDI visa proporcionar uma abordagem mais personalizada no processo educativo, reconhecendo que cada estudante possui potencialidades únicas e barreiras específicas que precisam ser consideradas e atendidas para assegurar seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

A SEDU (2023) também enfatiza que o PDI é uma ferramenta fundamental para articular as necessidades individuais dos estudantes com as práticas pedagógicas, permitindo que as adaptações curriculares sejam realizadas de forma mais eficaz. Além disso, o documento serve como um guia para os professores e demais profissionais da educação, garantindo que as estratégias adotadas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e as características específicas de cada aluno. "O PDI não apenas auxilia na organização das intervenções pedagógicas, mas também na promoção da autonomia e na valorização das capacidades dos estudantes, buscando sempre a equiparação de oportunidades" (SEDU, 2023).

De acordo com o caderno de orientações, a responsabilidade pela elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) na Rede Municipal de Ensino é compartilhada entre diversos profissionais da educação, conforme estabelecido pela Instrução Normativa SEDU/GS nº 26 de 22 de setembro de 2021. Este documento define que "todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles" (SEDU, 2023).

A Instrução Normativa também especifica que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função central de "elaborar e desenvolver, sob a condução do orientador pedagógico da escola, o Plano de Desenvolvimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias, professores da sala regular e demais profissionais que acompanham a criança/adolescente" (SEDU, 2023). O Marco Referencial da Rede Pública de Sorocaba (2017) reforça que essa responsabilidade deve ser articulada entre o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o Professor da sala regular e o Orientador Pedagógico, destacando a importância da colaboração contínua para o acompanhamento do PDI.

Além desses profissionais, o envolvimento da família ou responsáveis é considerado essencial no processo de construção do PDI. Outros profissionais que atuam diretamente com o estudante, como cuidadores, estagiários, intérpretes de Libras e até mesmo membros da equipe multidisciplinar da Divisão de Educação Especial (DEE), também podem contribuir para a elaboração e implementação do PDI, trazendo diferentes perspectivas e estratégias para garantir o sucesso do plano.

De acordo com o documento compartilhado com as escolas, onde não há a presença de um professor do AEE ou em casos onde o estudante não é atendido pelo AEE, o PDI ainda pode ser desenvolvido. Nesses casos, cabe ao orientador pedagógico, em colaboração com os professores da sala comum e demais profissionais envolvidos, articular

as ações necessárias para a criação e monitoramento do PDI, sempre em parceria com a família/responsáveis (SEDU, 2023). A equipe multidisciplinar da DEE, por meio de suas orientações e estratégias, também desempenha um papel fundamental, especialmente quando suas contribuições resultam de reuniões de Apoio Multidisciplinar Educacional (AME) ou visitas às unidades escolares, ampliando o olhar educacional para as necessidades específicas de cada estudante.

3.3.1 Estrutura do PDI

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na rede municipal de ensino onde o estudo de caso foi realizado, conforme ANEXO 1, é um documento estruturado para ser preenchido pelos profissionais de ensino em relação ao aluno com deficiência. Ele está dividido em duas seções principais, cada uma desempenhando um papel crucial no processo de personalização do ensino e no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos. As informações organizadas no documento visam garantir uma abordagem abrangente e eficaz.

Seção I - Informações e Avaliação Pedagógica do Estudante

Objetivo: Esta seção reúne informações detalhadas sobre o estudante, integrando dados pessoais, educacionais, familiares e de saúde.

Componentes:

1. Identificação do Estudante:

- **Dados Pessoais:** Inclui informações básicas como nome completo, data de nascimento, endereço e nome dos pais ou responsáveis legais.
- **Histórico Familiar e Social:** Detalha a composição familiar, rede de apoio e as interações do estudante com sua família e grupos sociais.

2. Informações de Atendimentos Clínicos e Terapêuticos:

- **Profissionais de Saúde e Atendimento:** Registro dos profissionais que acompanham o estudante (psicólogos, terapeutas, etc.), incluindo a frequência dos atendimentos e a especialidade de cada profissional.
- **Informações de Saúde:** Inclui dados sobre o uso de medicação contínua, presença de alergias, tipo de deficiência diagnosticada e histórico médico.

3. Percurso Escolar:

- **Histórico Educacional:** Registro da idade de início da escolarização, experiências escolares anteriores e mudanças de escola ou turma.

- **Interações Sociais:** Descrição das interações do estudante com colegas, professores e outros profissionais da escola.

4. Avaliação Pedagógica:

- **Habilidades Cognitivas e Funções Executivas:** Avaliação das capacidades cognitivas do estudante, como percepção, autorregulação, atenção e raciocínio lógico.
- **Habilidades Socioemocionais:** Análise das interações sociais, empatia e expressão de emoções.
- **Habilidades Psicomotoras:** Avaliação da coordenação motora, orientação espacial e temporal.
- **Atividades de Vida Diária (AVD):** Observação da autonomia do estudante em tarefas cotidianas.

Seção II - Plano de Ensino Individualizado (PEI)

Objetivo: A Seção II é dedicada ao preenchimento de estratégias pedagógicas personalizadas para responder às necessidades específicas do estudante, promovendo sua inclusão plena e sucesso escolar.

Componentes:

1. Ações Necessárias:

- **Identificação das Necessidades Educacionais Especiais:** Detalhamento das ações e intervenções necessárias para atender às necessidades específicas do estudante.
- **Áreas de Trabalho:** Definição das áreas a serem desenvolvidas, como social, cognitiva e motora.

2. Flexibilizações e Adaptações Curriculares:

- **Metodologia de Trabalho:** Descrição das adaptações curriculares e das metodologias de ensino para facilitar o aprendizado do estudante.
- **Recursos, Materiais e Equipamentos:** Especificação dos recursos e equipamentos utilizados, como materiais adaptados e tecnologia assistiva.

3. Critérios de Avaliação:

- **Monitoramento e Avaliação:** Estabelecimento de critérios claros para a avaliação das metas propostas no PEI.
- **Resultados:** Registro dos resultados alcançados, com ajustes necessários nas estratégias de ensino.

4. Partes Específicas para Preenchimento:

- **Professor Regular:** Há uma seção específica que o professor regular deve preencher, onde ele registra as observações relacionadas às habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais do estudante em sala de aula.
- **Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Outra parte do documento é destinada ao professor do AEE, que deve registrar as avaliações diagnósticas e as estratégias específicas para o desenvolvimento do estudante nas áreas trabalhadas no AEE.
- **Professor de Educação Física:** Também há um espaço reservado para o professor de educação física, que deve avaliar as habilidades psicomotoras e a participação do estudante nas atividades físicas, garantindo uma abordagem integral do desenvolvimento.

Assim, conforme o ANEXO 2, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento estruturado para o preenchimento de informações sobre alunos com deficiência na rede municipal de ensino. Dividido em duas seções principais, o PDI possibilita a coleta e análise de dados sobre o estudante, abrangendo aspectos pedagógicos, clínicos e sociais. A primeira seção é voltada para a identificação e avaliação detalhada do estudante, enquanto a segunda seção se dedica ao Plano de Ensino Individualizado, que apresenta as práticas pedagógicas e estratégias de ensino adaptadas para preenchimento.

3.4 Sentidos Produzidos em um Estudo de Caso: Significado e Palavra

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, metodologia que se mostrou particularmente adequada para compreender, explorar e descrever eventos em contextos complexos, nos quais múltiplos fatores interagem simultaneamente. Segundo Yin (2004, p. 32), "o estudo de caso é especialmente útil para examinar fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, particularmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Essa abordagem permite uma análise aprofundada das condições sociais e históricas que configuram as práticas educativas, oferecendo uma perspectiva detalhada das experiências dos participantes.

O estudo de caso, como destaca Stake (1995), é uma estratégia metodológica que possibilita a compreensão detalhada de uma realidade específica, considerando-a em sua singularidade. Inserindo-se nessa abordagem, a presente pesquisa explora como os professores atribuem sentidos ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto das políticas educacionais inclusivas. Inspirada nos estudos de Freitas (2003, 2012, 2018),

a análise considera que os sentidos não são dados a priori, mas historicamente construídos e socialmente produzidos por meio das interações entre os sujeitos e suas práticas discursivas no espaço escolar.

A análise dos dados coletados foi orientada pelas contribuições de Freitas (2003, 2012, 2018), que destacam a importância de considerar o contexto histórico e social na produção de sentidos. Para a autora, as práticas pedagógicas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser analisadas como parte de uma rede de significados que reflete as condições materiais e simbólicas da sociedade. Assim, esta investigação buscou compreender como os professores constroem significados em relação ao PDI, considerando as contradições e desafios que atravessam suas práticas no cotidiano escolar.

O conceito de sentido adotado nesta pesquisa segue a perspectiva de Freitas (2003), para quem o significado é produzido nas interações sociais, sendo sempre histórico e contextualizado. Isso implica reconhecer que as falas dos professores, ainda que individuais, são atravessadas por condições institucionais, culturais e políticas que moldam suas percepções e experiências. Dessa forma, a análise das entrevistas não se restringiu aos conteúdos explícitos, mas também buscou captar as tensões, os silenciamentos e os valores subjacentes às falas dos participantes.

A análise foi conduzida por meio da categorização emergente, a partir da leitura aprofundada e recorrente das transcrições das entrevistas. Esse processo permitiu identificar três dimensões fundamentais na construção dos sentidos atribuídos ao PDI pelos professores:

- **As contradições presentes nos discursos:** explora como as políticas de inclusão são traduzidas nas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na sua implementação.
- **As condições históricas e sociais:** analisa os fatores que influenciam as percepções dos professores sobre o PDI e suas dificuldades no atendimento às demandas da inclusão.
- **Os sentidos atribuídos ao PDI como ferramenta pedagógica:** investiga as potencialidades e limitações do documento na prática escolar, segundo os relatos dos professores.

Freitas (2012) aponta que os discursos refletem e, ao mesmo tempo, produzem um contexto social mais amplo, estando diretamente relacionados às políticas públicas, às condições de trabalho e às dinâmicas institucionais da escola. Assim, ao analisar as falas

dos professores, esta pesquisa buscou evidenciar os desafios estruturais que permeiam o PDI.

Embora esta investigação dialogue com Vygotsky (1991) e Bakhtin (1997) para compreender as relações entre linguagem e pensamento, a análise dos dados foi inspirada na abordagem crítica de Freitas (2018). Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos ao PDI foram compreendidos como produções humanas historicamente situadas e vinculadas a práticas concretas no ambiente escolar.

Por exemplo, ao examinar como os professores utilizam o PDI para planejar suas aulas, foi possível identificar que os significados atribuídos ao documento refletem contradições do sistema educacional, como a tensão entre a proposta inclusiva e a falta de recursos e formação adequados para sua implementação. Essa abordagem permitiu explorar como os professores, enquanto sujeitos históricos, articulam suas práticas e percepções diante de desafios estruturais.

A análise revelou que os sentidos atribuídos ao PDI não são estáticos, mas dinâmicos, sendo constantemente ressignificados à medida que os professores interagem com o documento, com os alunos e com as exigências institucionais. Como destaca Freitas (2003), a produção de sentidos está intrinsecamente ligada às práticas humanas, sendo um reflexo das condições sociais e históricas em que essas práticas ocorrem.

Por fim, a abordagem crítica adotada permitiu não apenas compreender os significados explícitos atribuídos ao PDI, mas também investigar os silenciamentos e lacunas nos discursos dos professores, revelando as contradições que atravessam a política educacional inclusiva. Essa perspectiva evidencia como a produção de sentidos no contexto escolar é, simultaneamente, um reflexo das condições sociais e um instrumento para sua possível transformação.

3.5 Análise dos Eixos

A análise dos sentidos produzidos sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi organizada em três eixos, cada um correspondente a um objetivo específico da pesquisa. A estrutura analítica adotada busca compreender como o PDI foi implementado, ressignificado pelos professores e qual seu impacto no ensino-aprendizagem de alunos vinculados à Educação Especial.

Inspirada nos estudos de Freitas (2018), esta pesquisa compreende que os sentidos não são dados a priori, mas sim socialmente produzidos a partir das interações entre sujeitos, políticas públicas e práticas institucionais. Segundo a autora, o significado

atribuído a um determinado fenômeno educacional está diretamente relacionado às condições históricas, sociais e culturais nas quais ele se insere. Dessa forma, os eixos estruturam-se na relação entre as normas educacionais, a experiência dos professores e a organização da escola em um contexto de escolarização inclusiva.

3.5.1 Sentidos Produzidos na Compreensão e Implementação do PDI na Escola

Este eixo analisou como os professores compreenderam e implementaram o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), investigando o processo de internalização de seu conceito e sua aplicação no cotidiano escolar. Inspirando-se na perspectiva de Freitas (2018), que entende os sentidos como construções sociais e historicamente situadas, a análise considerou as experiências práticas dos professores no contexto escolar e como elas foram moldadas pelas interações com o PDI.

Além disso, a abordagem de Vygotsky (1991), que concebe o aprendizado como um processo mediado socialmente, foi essencial para explorar como os professores vivenciaram a implementação e a elaboração do PDI em sua prática diária. Essa perspectiva permitiu investigar as significações atribuídas ao PDI em um contexto educacional permeado por desafios e condições específicas.

Tópicos analisados neste eixo:

- **Processo de Implementação:** Investigação sobre como o PDI foi introduzido na escola, destacando as ações dos profissionais envolvidos, as etapas de implantação e os desafios enfrentados nesse percurso.
- **Responsabilidade pelo Preenchimento:** Análise dos profissionais responsáveis pelo preenchimento do PDI, considerando o papel do professor regente, do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da equipe pedagógica, além da colaboração entre diferentes atores escolares.

3.5.2 Sentidos Produzidos nas Práticas Docentes

A análise neste eixo considerou o papel das práticas pedagógicas na produção de sentidos em torno do PDI. Com base na perspectiva crítica de Freitas (2018) e nas contribuições de Bakhtin (1997), que enfatiza o contexto social e histórico na formação dos significados, buscou-se compreender como os professores integraram o PDI em suas práticas cotidianas.

De forma semelhante, o documento de orientação da Secretaria Municipal de Educação destaca que o PDI não deve ser uma ferramenta isolada, mas parte de um processo colaborativo entre os profissionais da escola. Assim, a análise focou nas práticas pedagógicas, examinando como elas refletiam as diretrizes do PDI e como os professores moldaram e ressignificaram suas ações a partir dessa ferramenta.

Tópicos analisados neste eixo:

- **Práticas Pedagógicas e Diretrizes do PDI:** Investigação sobre como as práticas dos professores estavam alinhadas às orientações do PDI, considerando os desafios para integrar essas diretrizes em um contexto escolar inclusivo.
- **Colaboração entre os Profissionais:** Avaliação de como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas por meio de ações conjuntas entre o professor regente, o professor do AEE e outros atores escolares.
- **Produção de Sentidos nas Práticas:** Exploração sobre como os professores ressignificaram suas práticas pedagógicas ao aplicar o PDI, investigando o impacto dessas ações no planejamento e na execução das atividades escolares.

3.5.3 Sentidos Produzidos no Impacto do PDI no Processo de Ensino-Aprendizagem

A análise deste eixo focou no impacto do PDI no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, considerando as perspectivas dos professores sobre os efeitos dessa ferramenta no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Inspirada nos estudos de Freitas (2018) e nas contribuições de Vygotsky (1991), a análise enfatizou o papel do PDI como uma ferramenta mediadora que possibilita adaptações pedagógicas alinhadas às necessidades individuais.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo mediado socialmente, e o professor desempenha um papel central como facilitador. Assim, o PDI foi analisado como uma ferramenta cultural que poderia, em tese, possibilitar a criação de condições de ensino que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, particularmente daqueles com deficiência. No entanto, os relatos dos professores apontam que sua aplicação prática tem se distanciado desse objetivo, sendo frequentemente reduzida a uma exigência burocrática, sem o suporte necessário para sua efetivação no ensino-aprendizagem.

Tópicos analisados neste eixo:

- **Impacto do PDI no Ensino-Aprendizagem:** Análise de como os professores perceberam os efeitos do PDI no desenvolvimento dos alunos, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais.
- **Aspectos Favoráveis e Desfavoráveis:** Identificação dos pontos positivos e negativos relacionados ao uso do PDI, analisando como essas características influenciaram as práticas pedagógicas e a escolarização dos estudantes com deficiência.

Essa organização dos eixos analíticos permite aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores ao PDI, evidenciando as contradições entre a formulação normativa do documento e sua materialização na prática escolar. Além disso, possibilita uma reflexão crítica sobre os desafios estruturais da inclusão educacional e o impacto real das políticas públicas no cotidiano docente.

4. CAMINHANDO ENTRE OS SENTIDOS PRODUZIDOS

Je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas. Je ne suis pas, là où je suis le jouet de ma pensée. Je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser.”

“Penso onde não estou, portanto estou onde não penso. Eu não sou, onde sou o brinquedo do meu pensamento. Penso no que sou, onde não penso, penso.”

Jacques Lacan

As políticas educacionais podem ser formuladas e implementadas de diferentes maneiras, dependendo das características político-administrativas dos Estados e governos. Segundo Calderón, Poltronieri e Borges (2011) e Oliveira (2011), essas políticas podem ser classificadas em dois tipos: políticas de Estado, que possuem caráter permanente, sendo regulamentadas por leis e transcendem mandatos governamentais, e políticas de governo, que são delimitadas por gestões específicas e podem ser normatizadas por decretos, sem necessariamente se tornarem regulamentações permanentes.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) insere-se nesse contexto como uma política de governo implementada na rede municipal de ensino com o objetivo de estruturar o acompanhamento pedagógico de estudantes da Educação Especial. No entanto, como demonstram Freitas (2010, 2018), os documentos normativos não possuem um significado único e fixo, mas são historicamente construídos e ressignificados dentro dos contextos institucionais nos quais são aplicados. Assim, a análise do PDI requer um olhar crítico sobre como ele tem sido apropriado pelos professores no cotidiano escolar.

Inspirada no referencial de Freitas e na Análise de Discurso, esta pesquisa parte do pressuposto de que os sentidos não são fixos, mas historicamente construídos por meio das interações entre sujeitos, políticas e práticas institucionais. Portanto, compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre o PDI implica considerar suas experiências e trajetórias profissionais, bem como as condições estruturais que permeiam sua prática docente.

Os participantes da pesquisa são docentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede municipal de ensino, com diferentes formações acadêmicas e percursos profissionais. Todos possuem graduação em Pedagogia, e alguns contam com especializações na área da Educação Especial ou em outros campos da educação. Além disso, a experiência com alunos com deficiência é variável: enquanto alguns já atuaram diretamente com esses estudantes e desenvolveram estratégias próprias para o ensino inclusivo, outros relataram um contato mais esporádico, sem apoio institucional suficiente para compreender e atender às demandas pedagógicas desses alunos.

Também há diferenças quanto ao tempo de atuação no magistério. Alguns professores possuem mais de uma década de experiência na rede pública, tendo acompanhado diferentes políticas educacionais ao longo dos anos, enquanto outros ingressaram recentemente na carreira docente

A fim de garantir o anonimato e a neutralidade na análise das entrevistas, os professores participantes foram nomeados da seguinte forma:

- **Professor A, B e C:** Professores da sala de aula regular;
- **Professor AEE:** Professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dessa forma, ao analisar os sentidos produzidos sobre o PDI, é necessário considerar esse conjunto de fatores que compõem as experiências e perspectivas dos professores. A partir dessa compreensão, os próximos eixos de análise exploram criticamente como esses docentes percebem a implementação e o preenchimento do PDI, evidenciando as contradições entre a política oficial e sua materialização na prática pedagógica.

4.1 Sentidos Produzidos na Compreensão e Implementação do PDI na Escola

A implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão nem sempre resulta em mudanças efetivas na prática pedagógica. Embora documentos normativos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) sejam apresentados como estratégias inovadoras para garantir a adaptação curricular e o suporte aos alunos com deficiência, sua materialização no ambiente escolar frequentemente se dá de maneira fragmentada, sem diálogo com os profissionais que o aplicam e sem as condições estruturais necessárias para que cumpra sua função pedagógica.

Neste eixo, busca-se compreender como os professores percebem a implementação do PDI na rede municipal, analisando os sentidos produzidos a partir de suas experiências com o documento. Para isso, parte-se do referencial teórico de Freitas (2012, 2018), que problematiza a regulação das práticas pedagógicas por meio de políticas educacionais, e da Análise de Discurso, que permite compreender como os professores constroem sentidos sobre esse instrumento normativo a partir de suas vivências e interações no contexto escolar.

O caderno de orientações da Secretaria Municipal de Educação estabelece que o PDI foi elaborado "em parceria com as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com contribuições dos gestores de desenvolvimento educacional", ressaltando sua construção colaborativa e destacando que o documento deve ser um instrumento "vivo", atualizado regularmente para acompanhar o desenvolvimento do estudante. No entanto, as falas dos professores entrevistados evidenciam uma desconexão entre essa proposta oficial e sua aplicação prática, apontando desafios como:

- Ausência de participação na construção do PDI: Os professores relataram que não foram consultados sobre a elaboração do documento, resultando em um instrumento que não reflete as demandas reais da escola.
- Falta de formação específica para seu uso: Os docentes afirmaram que receberam o PDI sem orientações claras sobre sua aplicação, o que compromete sua apropriação e efetividade.
- Sobreposição de demandas burocráticas: Em vez de facilitar a inclusão, o PDI se tornou mais uma exigência formal, gerando sobrecarga para os professores sem trazer impactos significativos para o ensino.

Dessa forma, este eixo se desdobra em duas subdimensões analíticas:

I. Processo de Implementação do PDI – Investiga de que forma o PDI foi introduzido na rede municipal e como os professores percebem sua formulação e aplicação.

II. Responsabilidade pelo Preenchimento do PDI – Analisa a fragmentação do trabalho docente em relação ao documento e como a divisão de responsabilidades influencia sua apropriação e utilização.

A partir dessas análises, pretende-se evidenciar as contradições entre a formulação normativa do PDI e sua aplicação na realidade escolar, contribuindo para um olhar crítico sobre as políticas de inclusão e os desafios enfrentados pelos professores na sua implementação.

4.1.1 Processo de Implementação do PDI: Um Documento Prescrito, mas Não Apropriado

A implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na rede municipal ocorreu sem participação ativa dos professores, evidenciando um distanciamento entre a formulação da política e sua execução na escola. Embora, segundo o Caderno de Orientações, o PDI tenha sido elaborado com a colaboração de professores do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e gestores educacionais, os relatos dos docentes contradizem essa versão oficial.

Os professores entrevistados relataram que não foram envolvidos nas discussões sobre a elaboração e implementação do documento, sendo apenas informados sobre sua obrigatoriedade. O Professor do AEE expressou sua insatisfação com a exclusão dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência ao afirmar que era para o documento ser implementado no ano vigente, mas houve uma alteração, "só que a gente não teve acesso. Foi uma comissão da Secretaria de Educação que fez. A gente reclamou, principalmente quem já está há anos no AEE, de não ter participado da elaboração".

Essa percepção de distanciamento também aparece nos relatos dos professores da sala de aula regular. O Professor B relatou que *"não sabia da discussão. Só foi entregue o documento"*. Já o Professor C, ao comentar sua primeira interação com o documento, destacou a ausência de explicações detalhadas sobre sua aplicação, afirmando que *"a primeira vez que eu vi foi esse ano. Não teve uma conversa antes, nem explicaram direito como usar"*.

Essas falas demonstram que o PDI foi imposto sem diálogo com os profissionais da escola, dificultando sua apropriação como ferramenta pedagógica. Freitas (2012, 2018) analisa esse fenômeno dentro do contexto das políticas educacionais brasileiras, destacando que a implementação de políticas públicas de inclusão frequentemente segue uma lógica centralizadora, na qual os professores são responsabilizados pela aplicação de diretrizes que não ajudaram a construir.

Essa desconexão entre a formulação e a prática reforça a análise de Garcia (2018), que aponta que as políticas educacionais inclusivas, quando implementadas de forma verticalizada, tornam-se instrumentos de controle do trabalho docente, em vez de promoverem mudanças estruturais na organização do ensino. A exclusão dos professores do processo de elaboração dessas políticas fortalece uma cultura escolar pautada na adaptação individual dos alunos com deficiência, sem questionar as barreiras estruturais e institucionais que perpetuam a desigualdade.

Os relatos dos professores evidenciam um distanciamento entre aqueles que elaboram as políticas educacionais e os profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Como demonstrado nas falas, os docentes receberam o PDI pronto, sem terem sido consultados sobre sua estrutura, aplicabilidade e adequação à realidade escolar. Essa ausência de participação reforça uma lógica de implementação de políticas públicas de

caráter normativo e impositivo, em que os professores não são agentes ativos na formulação das diretrizes que precisarão seguir.

Freitas (2012, 2018) discute como essa verticalização das políticas educacionais resulta na responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou fracasso de diretrizes que não foram construídas coletivamente. Assim, ao invés de serem envolvidos na concepção do PDI como um instrumento pedagógico significativo, os docentes acabam encarregados apenas de seu preenchimento, sem compreender plenamente seu propósito e sem enxergar sua utilidade real na prática pedagógica.

Esse modelo de implementação centralizado se encaixa no que Ball (2001) denomina políticas performativas, ou seja, diretrizes que, em vez de serem desenvolvidas com base nas demandas concretas do espaço escolar, são impostas para garantir a conformidade burocrática, funcionando mais como instrumentos de regulação do trabalho docente do que como práticas efetivas de transformação pedagógica.

O estudo de Campos (2016) também ilustra essa problemática ao analisar a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). A pesquisa identificou que, mesmo quando professores tentavam se apropriar do documento e articulá-lo ao currículo escolar, a ausência de um processo formativo estruturado e a falta de participação na sua formulação comprometiam sua efetividade. Isso reforça a crítica à ideia de que a simples criação de um documento normativo possa, por si só, garantir mudanças na prática docente e na inclusão escolar.

A falta de participação dos professores na formulação do PDI também evidencia uma visão tecnocrática da educação, na qual documentos são criados como soluções abstratas, desconsiderando a experiência concreta dos docentes e as condições reais do trabalho pedagógico. Como aponta Gallo (2012), essa lógica desconsidera que as políticas educacionais só podem ser eficazes se forem processos negociados coletivamente, em que os professores tenham voz ativa na definição dos instrumentos que guiarão seu trabalho.

Além disso, a ausência de participação docente na formulação do PDI reforça uma abordagem individualizante da inclusão escolar. Como argumenta Garcia (2018), quando as políticas de inclusão são implementadas sem diálogo com os professores e sem mudanças estruturais no funcionamento da escola, elas tendem a reforçar a ideia de que a adaptação dos alunos com deficiência deve ser responsabilidade exclusiva do professor, sem que haja um esforço coletivo para transformar o ambiente escolar como um todo. Isso se traduz na percepção de que o PDI não contribui para a inclusão de fato, mas apenas formaliza um compromisso institucional que não se concretiza no cotidiano pedagógico.

Portanto, a imposição do PDI sem a participação dos professores não apenas limita sua efetividade como ferramenta pedagógica, mas também acentua as contradições das políticas de inclusão, que acabam funcionando mais como instrumentos regulatórios do que como práticas efetivas de transformação da escola. Assim, o distanciamento entre formulação e prática não pode ser reduzido a um problema de resistência docente ou de falta de formação, mas sim entendido como uma falha estrutural no próprio modelo de implementação das políticas educacionais inclusivas, que desconsidera o papel dos professores como sujeitos ativos na construção de um ensino verdadeiramente democrático.

Outro aspecto relevante foi a ausência de um processo formativo estruturado. O Caderno de Orientações reforça que o PDI deve ser um documento dinâmico, atualizado regularmente para acompanhar a evolução do estudante. No entanto, conforme relatado pelos participantes da pesquisa, não houve formação prévia nem acompanhamento posterior, resultando em uma implementação fragmentada. O Professor A expressou essa dificuldade ao relatar que *"só foi entregue o documento. Ninguém explicou como fazer, só disseram que tinha que preencher"*.

Dessa forma, o PDI passou a ser tratado mais como um protocolo administrativo do que como um recurso pedagógico. Freitas (2018) destaca que, quando a escola não fornece suporte adequado para a implementação de políticas inclusivas, os professores tendem a reproduzir práticas burocráticas, reduzindo o potencial transformador desses documentos.

A burocratização da inclusão se torna evidente quando os professores percebem o PDI como um documento sem impacto real no planejamento pedagógico. O Professor A resume esse sentimento ao afirmar que *"para inglês ver? Para inglês ver. Porque não faz... não tem devolutiva. Não tem uma conversa, entende? O preenchimento, algum tipo de devolutiva... O importante é estar preenchido no drive e pronto. Ninguém verifica se ele foi preenchido ou não"*.

Esse relato aponta para um problema estrutural na gestão educacional: a priorização da produção documental sem acompanhamento pedagógico efetivo. Garcia (2018) argumenta que esse modelo transforma a inclusão em um simulacro de democratização do ensino, pois legitima a presença dos alunos com deficiência na escola sem garantir que haja adaptações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a análise do processo de implementação do PDI revela um cenário de exclusão docente, burocratização da inclusão e ausência de suporte pedagógico. A imposição do documento sem diálogo com os professores, a falta de formação e o foco na

produção documental comprometem seu potencial como instrumento pedagógico, reforçando desigualdades estruturais no ambiente escolar.

4.1.2 Preenchimento do PDI: Burocratização e Fragmentação do Trabalho Docente

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi concebido como um documento essencial para o planejamento e acompanhamento da aprendizagem de estudantes com deficiência, conforme previsto nas normativas da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a maneira como tem sido preenchido e utilizado na prática revela uma desconexão entre sua proposta oficial e sua efetividade no cotidiano escolar.

A análise das entrevistas com os professores evidencia que o PDI, em vez de cumprir sua função de instrumento pedagógico dinâmico, tem sido tratado como uma obrigação burocrática sem impacto real no ensino. Os docentes demonstraram insegurança e descontentamento quanto à responsabilidade pelo preenchimento do documento, apontando que a ausência de um processo formativo estruturado gerou interpretações divergentes sobre sua função e aplicabilidade.

Diante desse contexto, emergem três problemáticas principais:

- Falta de clareza sobre a responsabilidade pelo preenchimento: o documento oficial estabelece que o PDI deve ser elaborado com a participação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional do aluno, mas, na prática, não há consenso entre os professores sobre quem deve preenchê-lo e como esse processo deve ocorrer.
- Fragmentação do trabalho docente: o PDI é dividido entre diferentes profissionais, sem articulação entre os setores da escola, resultando em uma construção fragmentada e descontextualizada do planejamento educacional.
- Ênfase na formalidade em detrimento da funcionalidade pedagógica: os professores relatam que o preenchimento do PDI ocorre de maneira mecânica, apenas para cumprir exigências administrativas, sem que haja um acompanhamento contínuo de sua efetividade na prática.

O Caderno de Orientações da Secretaria Municipal de Educação estabelece que o PDI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo a equipe gestora, professores da sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais que acompanham o estudante. Entretanto, os relatos dos docentes indicam que essa diretriz não se concretiza na prática.

O Professor A aponta a ausência de uma definição clara sobre a responsabilidade pelo preenchimento ao afirmar que *"ninguém acompanha. O preenchimento, algum tipo de devolutiva. O importante é estar preenchido no drive e beleza"*. Essa fala evidencia que, em vez de funcionar como um instrumento pedagógico que orienta e qualifica o processo de ensino-aprendizagem, o PDI se tornou um documento sem acompanhamento pedagógico, cujo preenchimento ocorre de forma isolada e descontextualizada.

O Professor B reforça essa percepção ao afirmar que *"quem sempre nos cobra, nos orienta, tem que preencher, é a orientadora pedagógica. Mas ninguém discute o que está escrito depois"*. Essa falta de acompanhamento contradiz a diretriz oficial, que prevê o PDI como um "documento vivo" a ser revisado periodicamente. No entanto, sem diretrizes claras sobre quem deve preenchê-lo e como esse acompanhamento deve ocorrer, o documento perde sua função pedagógica e se torna apenas mais uma exigência administrativa.

Outro fator relevante apontado pelos professores é a fragmentação do preenchimento do PDI entre diferentes profissionais, sem uma articulação que garanta coesão no planejamento educacional dos estudantes com deficiência. O Professor do AEE relata que *"a orientadora acabou desdobrando o PDI [...] então, cada um ficou com a sua parte isolada, sem um contexto todo"*. Esse relato demonstra que o PDI não está sendo elaborado de forma colaborativa, mas sim de maneira fragmentada, sem articulação entre os professores da sala regular, do AEE e da gestão pedagógica. Isso compromete a efetividade do documento, pois as informações não são construídas em conjunto, mas tratadas como tarefas isoladas e descontextualizadas.

A fragmentação do preenchimento também compromete a coerência das estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência. Como aponta Bakhtin (1997), o significado de um discurso é construído coletivamente, no diálogo entre os sujeitos envolvidos. No entanto, quando o PDI é preenchido sem interação entre os profissionais da escola, ele perde sua capacidade de organizar práticas pedagógicas inclusivas e se torna apenas um conjunto de registros isolados.

Essa desconexão também reflete a ausência de um acompanhamento sistemático da gestão escolar, conforme relatado pelo Professor A, que aponta que *"o importante é estar preenchido no drive e pronto. Ninguém verifica se ele foi preenchido ou não. Se deixar sem preencher, passa batido"*. Essa fala reforça a crítica à lógica burocrática da inclusão, na qual a ênfase está na produção documental, e não no impacto do documento no desenvolvimento dos estudantes. Como apontado por Garcia (2018), esse tipo de política inclusiva se torna um simulacro de democratização do ensino, pois legitima a inclusão

formal dos estudantes com deficiência sem promover mudanças reais nas práticas escolares.

Além da falta de articulação entre os profissionais, os professores relatam que o preenchimento do PDI tem sido realizado de maneira mecânica, sem que haja uma reflexão sobre sua função pedagógica. O Professor A expressa sua frustração com a falta de orientações claras ao afirmar que *"só foi entregue o documento. Não teve uma conversa antes, nem explicaram direito como usar"*. Essa ausência de formação reflete uma tendência já discutida por Freitas (2018): a implementação de políticas educacionais sem o devido suporte pedagógico, o que sobrecarrega os professores e os impede de se apropriar do documento como um recurso real de ensino.

O Professor B resume essa dificuldade ao afirmar que *"a gente preenche, mas não sabe direito para quê"*. Essa fala evidencia um distanciamento entre o que o documento propõe e a prática real dos professores, algo amplamente discutido por Garcia (2018) ao analisar como as políticas inclusivas podem se tornar instrumentos regulatórios, sem impacto significativo no desenvolvimento dos estudantes.

A análise do preenchimento do PDI revela um conjunto de desafios que comprometem sua efetividade como ferramenta pedagógica. Embora o documento oficial da Secretaria Municipal de Educação preveja um preenchimento colaborativo e contínuo, os relatos dos professores indicam que, na prática, o processo ocorre de maneira fragmentada e descontextualizada.

4.2 Sentidos Produzidos nas Práticas Docentes

A implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na rede municipal foi justificada pelos documentos oficiais como uma ferramenta essencial para personalizar o ensino e fortalecer práticas inclusivas. No entanto, a experiência dos professores indica que o PDI, em vez de atuar como suporte pedagógico, tem sido compreendido como mais uma exigência burocrática, sem impacto significativo no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a questão central que orientou este eixo foi: *"Você considera o PDI relevante em sua prática docente?"*. As respostas dos professores revelam que o documento não tem sido apropriado como uma ferramenta pedagógica efetiva. Em vez disso, sua função se dilui na rotina escolar, reforçando a fragmentação do trabalho docente e sobrecarregando os professores com obrigações formais, sem oferecer apoio para sua prática pedagógica.

Dessa forma, este eixo se estrutura em duas dimensões principais:

- PDI e a Desconexão com a Prática Docente – Investiga como o PDI, apesar de sua proposta oficial, não se integra de maneira significativa às práticas pedagógicas dos professores.
- Impactos do PDI na Organização do Trabalho Pedagógico – Analisa como a exigência do preenchimento do PDI influencia o cotidiano docente e sua relação com o planejamento pedagógico.

Os documentos normativos descrevem o PDI como um instrumento dinâmico, essencial para estruturar o planejamento pedagógico dos alunos da Educação Especial. De acordo com o Caderno de Orientações da Secretaria Municipal de Educação (2023), o PDI tem como objetivo *"garantir um planejamento pedagógico adequado, promovendo a adaptação curricular e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento do estudante"*.

No entanto, os relatos dos professores demonstram que essa função não se concretiza na prática. O PDI não é percebido como uma ferramenta que contribui para o planejamento pedagógico, mas sim como um documento burocrático sem utilidade real no processo de ensino-aprendizagem.

O Professor A expressa uma visão neutra sobre o documento, afirmando que *"eu acho que ele é importante... Todo planejamento é importante porque ajuda a refletir"*. Sua fala sugere um reconhecimento genérico do planejamento como um aspecto positivo da prática docente. No entanto, não há indicação de que o PDI, especificamente, tenha provocado mudanças concretas no ensino ou tenha sido incorporado de forma significativa às estratégias pedagógicas. O que se observa é que o documento existe, mas sua função pedagógica não é explorada nem apropriada pelos professores, permanecendo como um elemento dissociado da prática cotidiana.

Essa percepção contrasta com a proposta oficial do Caderno de Orientações do PDI, que enfatiza sua importância na adaptação curricular e no acompanhamento contínuo dos estudantes com deficiência. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2023), o PDI deve *"direcionar as estratégias de ensino, registrando as necessidades específicas dos alunos e favorecendo a tomada de decisões pedagógicas"*. No entanto, o relato do Professor A evidencia que essa diretriz não se concretiza na prática, pois o documento não influencia diretamente as metodologias adotadas pelos docentes, tampouco se traduz em mudanças significativas na dinâmica da sala de aula.

Essa desconexão entre a função normativa do PDI e sua aplicação real no contexto escolar pode ser analisada à luz de Freitas (2018), que argumenta que políticas de inclusão escolar, quando restritas à produção de normativas, não geram impactos efetivos na

aprendizagem dos estudantes, mas apenas reforçam a lógica burocrática da regulação do trabalho docente.

Outro ponto relevante é que a fala do Professor A evidencia um distanciamento entre a ideia de planejamento e a de adaptação curricular. O PDI é defendido como um instrumento que poderia personalizar o ensino e desenvolver estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência, mas, na prática, sua função parece não ultrapassar a etapa do registro formal. Esse fenômeno é problematizado por Garcia (2018), que aponta que a inclusão, quando baseada exclusivamente em documentos normativos sem suporte estrutural e formativo, se torna um mecanismo de regulação do trabalho docente, sem promover transformações reais na escola. Dessa forma, o PDI opera mais como um instrumento de controle burocrático do que como uma ferramenta efetiva de ensino inclusivo, reforçando a lacuna entre a política oficial e a realidade escolar.

O Professor B apresenta uma visão ainda mais crítica sobre o documento, questionando sua funcionalidade: "*Não [acho relevante], porque... se eu precisar saber algo do professor, daí eu iria até ele*". Essa fala evidencia que o PDI não facilita a comunicação e a troca de informações sobre os estudantes, contradizendo sua proposta oficial. Em vez de recorrer ao documento, os professores preferem obter informações diretamente com seus pares, por meio do diálogo, que se mostra um meio mais ágil e dinâmico. Isso demonstra que o PDI não se consolidou como um instrumento de apoio ao ensino colaborativo, funcionando mais como uma exigência administrativa do que como uma ferramenta efetiva de planejamento pedagógico.

O Caderno de Orientações do PDI enfatiza que o documento deve atuar como um recurso essencial para o planejamento educacional, afirmando que sua função é "*organizar as informações sobre o estudante e garantir que todos os profissionais envolvidos possam acompanhar sua evolução*". No entanto, os relatos dos professores sugerem que esse objetivo não foi concretizado na prática, pois o PDI não se tornou um documento de referência na escola.

O Professor C reforça essa crítica ao afirmar que "*parece algo mais burocrático que a gente precisa preencher mesmo*". Essa fala demonstra que o PDI não tem sido apropriado como um instrumento pedagógico, mas sim como uma mera exigência administrativa, o que se alinha à percepção do Professor B, que aponta que o diálogo direto entre os professores é mais eficaz para acompanhar os estudantes do que um documento formalizado.

A prática pedagógica na escola se constrói no dia a dia, por meio da troca constante entre os docentes, que compartilham percepções sobre o desenvolvimento dos alunos e ajustam suas estratégias a partir das demandas observadas em sala de aula. Como aponta

Freitas (2018), a prática educativa não pode ser reduzida à mera aplicação de normativas, pois seu significado é construído na interação entre os sujeitos, na reflexão crítica e na experiência concreta do cotidiano escolar. No entanto, em vez de fortalecer essa dinâmica colaborativa, o PDI tem se consolidado como um documento fragmentado e pouco integrado à realidade escolar, reforçando uma lógica em que o registro burocrático se sobrepõe à efetiva personalização do ensino.

A experiência dos professores evidencia que nenhum documento normativo é capaz de substituir a interlocução entre os pares, pois é no diálogo contínuo que se constroem os saberes pedagógicos e as práticas inclusivas mais efetivas. Esse aspecto é central na teoria de Bakhtin (1997), para quem a construção do conhecimento ocorre de forma dialógica, ou seja, por meio da interação entre sujeitos que compartilham experiências e constroem significados coletivamente. No entanto, o PDI, em vez de atuar como um mediador nesse processo, tem se tornado um documento administrativo, sem conexão com a prática viva da sala de aula.

A priorização de um modelo de documentação que não reflete a complexidade do processo educativo afasta o PDI de sua função pedagógica e o transforma em um instrumento isolado, desconectado das reais necessidades da sala de aula. Como alerta Garcia (2018), políticas inclusivas baseadas apenas na produção de documentos normativos não promovem mudanças reais na escola, mas apenas legitimam um discurso oficial de inclusão. Esse fenômeno também se relaciona com a análise de Cenci e Bastos (2022), que discutem como a personalização do ensino precisa estar articulada ao coletivo da escola, e não ser um processo individualizado e burocrático.

Os relatos dos professores evidenciam que, ao invés de fortalecer o planejamento pedagógico e o ensino colaborativo, o PDI tem operado como um instrumento burocrático que fragmenta ainda mais o trabalho docente. A fala do Professor B, ao afirmar que prefere obter informações diretamente com seus colegas em vez de recorrer ao PDI, ilustra como a troca de saberes e a construção coletiva das práticas pedagógicas ocorrem prioritariamente na interação entre os docentes e não por meio de documentos normativos que não dialogam com a realidade escolar.

Essa percepção se alinha à análise de Tardif (2014) sobre o saber docente, que enfatiza que os professores constroem seus conhecimentos a partir da experiência, das interações diárias e da troca de informações entre pares. No entanto, a imposição de documentos burocráticos como o PDI desconsidera esse saber coletivo, operando em uma lógica que individualiza as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares.

A crítica do Professor C, ao afirmar que o PDI "parece algo mais burocrático que a gente precisa preencher mesmo", evidencia que a produção documental substitui a construção colaborativa das práticas inclusivas, distanciando o processo pedagógico da realidade cotidiana da sala de aula. Como aponta Freitas (2018), a mera exigência de registros formais não significa que mudanças efetivas estejam acontecendo na dinâmica escolar. Ao contrário, a documentação excessiva pode reforçar um modelo de ensino baseado na responsabilização individual do professor, ao invés de promover um ambiente de trabalho coletivo e integrado.

Essa lógica também se reflete na fragmentação das responsabilidades docentes. Como discutido por Cenci e Bastos (2022), a personalização do ensino, quando estruturada de maneira isolada e burocrática, não transforma a escola em um espaço inclusivo, mas sim reforça a divisão entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso contribui para que o professor regente veja o PDI como uma demanda externa, sem conexão com suas práticas cotidianas, enquanto o professor do AEE é sobrecarregado com a responsabilidade de preencher um documento que, na prática, não se traduz em mudanças na organização escolar.

Essa ausência de articulação entre os diferentes setores da escola compromete a efetividade do PDI como ferramenta de suporte ao ensino inclusivo. Como argumenta Garcia (2018), políticas educacionais voltadas à inclusão frequentemente falham ao não promover mudanças estruturais na escola, limitando-se a criar exigências documentais que não alteram a forma como o ensino é planejado e implementado.

Outro ponto central que emerge da análise dos relatos é a falta de sentido do PDI na experiência dos professores. A teoria de Bakhtin (1997) nos ajuda a compreender essa questão ao afirmar que os significados dos discursos e dos textos não são fixos, mas construídos socialmente a partir das interações entre os sujeitos. Se os professores não percebem o PDI como um instrumento útil para sua prática pedagógica, isso significa que, no contexto escolar, o documento não está produzindo sentidos que o tornem funcional ou relevante.

O fato de os docentes considerarem a troca direta entre pares mais eficiente do que a consulta ao PDI demonstra que a prática pedagógica é fundamentalmente interativa, coletiva e dinâmica. No entanto, o modelo de implementação do PDI, como apontam os professores, desconsidera essa dinâmica, tratando o ensino como um processo individualizado e mecanizado. Isso corrobora com as análises de Ball (2001) sobre políticas educacionais performativas, que impõem diretrizes sem considerar a experiência concreta

dos professores, tornando os documentos um fim em si mesmos, em vez de instrumentos de transformação pedagógica.

Além disso, a fala do Professor C sugere um deslocamento do sentido do planejamento pedagógico, que deveria ser um espaço de reflexão coletiva sobre as práticas docentes, mas que, na prática, tem se reduzido ao preenchimento formal de um documento. Como argumenta Freitas (2018), quando as políticas educacionais se limitam a criar normativas e exigências burocráticas, sem investir na formação e no diálogo com os professores, o resultado é um trabalho pedagógico fragmentado, sem articulação entre os diferentes sujeitos da escola.

Esse cenário evidencia um problema estrutural da implementação do PDI: seu distanciamento da prática docente e da dinâmica da sala de aula. Embora o documento tenha sido concebido para orientar o planejamento pedagógico dos alunos com deficiência, os relatos mostram que ele não tem cumprido essa função, tornando-se um mecanismo administrativo desconectado das necessidades reais dos professores e estudantes.

4.3 Sentidos Produzidos no Impacto do PDI no Ensino-Aprendizagem

A pergunta central deste eixo foi: "**Você percebe impactos do PDI no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência?**". As respostas dos professores indicam que, na prática, a implementação do PDI não tem promovido mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a percepção de que sua função tem sido predominantemente administrativa, sem articulação com as demandas reais da sala de aula.

O discurso oficial sobre o PDI sustenta que sua principal função é garantir que cada aluno tenha um planejamento individualizado, permitindo o acompanhamento de seu desenvolvimento e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades. No entanto, os professores entrevistados não identificam um impacto real na aprendizagem dos estudantes, evidenciando uma desconexão entre o que o documento propõe e sua aplicação concreta na escola. O Professor A destaca que preenche o documento, mas não percebe mudanças efetivas na aprendizagem dos estudantes: "*Olha, eu preencho, mas não vejo diferença. As dificuldades que os alunos têm continuam as mesmas.*"

Essa percepção revela uma contradição fundamental entre a proposta do PDI e seu uso na realidade escolar. Se o documento não promove alterações na dinâmica pedagógica

nem auxilia na adaptação curricular, sua existência se justifica apenas como um instrumento de controle e registro, sem efetividade prática. Como argumentam Cenci e Bastos (2022), a adaptação curricular e os planejamentos individualizados só são realmente eficazes quando articulados com práticas pedagógicas coletivas e sustentados por condições institucionais adequadas. Entretanto, como os relatos dos professores evidenciam, o PDI opera isoladamente, sem integrar-se às estratégias de ensino da escola, tornando-se um documento meramente administrativo.

O Professor A expressa essa crítica ao afirmar:

"A gente não usa. A gente preenche. Como tantas documentações que tem na escola, a gente preenche e entrega. Falar que ele afetou o meu processo de dar aula, não. Não afetou. Não acho que é uma ferramenta que seja reflexiva, por assim dizer." (Professor A)

A fala do Professor A evidencia uma distinção fundamental entre utilizar um instrumento pedagógico e cumprir uma exigência burocrática. O próprio tom hesitante da fala demonstra a dificuldade em atribuir ao PDI um papel significativo na prática docente. O documento, em vez de servir como um suporte para o planejamento pedagógico e o ensino-aprendizagem, é reduzido a um protocolo formal a ser preenchido e arquivado, sem impacto na organização do ensino.

Além disso, Oliveira (2020) enfatiza que o sucesso de instrumentos como o PDI depende da apropriação crítica dos docentes, algo que não ocorre quando há falta de clareza sobre sua aplicabilidade e ausência de formação continuada. No entanto, mesmo que houvesse formação adequada e direcionamento mais claro para a utilização do PDI, isso, por si só, não garantiria a participação e o sucesso escolar. A escolarização dos alunos com deficiência exige transformações mais amplas na organização escolar, indo além da mera existência de documentos normativos.

Essa desconexão entre a proposta oficial do PDI e sua aplicabilidade também aparece na fala do Professor B: *"A gente faz, mas no final das contas, o aluno continua tendo as mesmas dificuldades, porque o PDI não muda nada no dia a dia da sala"*.

Essa fala reforça a ideia de que o PDI não tem sido um instrumento vivo e dinâmico de planejamento pedagógico, mas sim um documento estático, preenchido como uma obrigação administrativa, sem continuidade na prática. Como apontam Garcia (2018) e Cenci e Bastos (2022), a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença do aluno com deficiência na escola ou pela existência de normativas, mas exige mudanças estruturais na organização escolar, na formação docente e na flexibilização curricular. No

entanto, os relatos indicam que o PDI não promove tais mudanças, perpetuando um modelo de inclusão restrito ao registro formal.

A crítica se aprofunda quando o Professor A afirma: *"Falar que ele afetou o meu processo de dar aula, não. Não afetou"*. Essa declaração indica que o PDI não interfere na escolha de metodologias nem auxilia na adaptação curricular, contradizendo sua proposta oficial. Se o documento fosse de fato uma ferramenta útil para a prática docente, ele deveria estar integrado ao planejamento pedagógico, permitindo ajustes reais na forma de ensinar e avaliar os estudantes. No entanto, os professores não enxergam essa integração no cotidiano escolar.

Outro fator que contribui para essa falta de impacto pedagógico é a ausência de acompanhamento do PDI pela equipe gestora e pedagógica da escola. O Professor do AEE sintetiza essa percepção ao afirmar: *"Eu até faço alguns apontamentos, mas ninguém vem perguntar nada depois. O documento fica lá, ninguém retoma, ninguém discute"*.

Esse relato evidencia como o PDI se torna um fim em si mesmo, sem interlocução entre os profissionais da escola e sem articulação com o planejamento pedagógico. Em vez de ser um instrumento de reflexão coletiva sobre o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, ele se transforma em um protocolo individualizado, que não mobiliza ações concretas para atender às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, os relatos dos professores evidenciam que o PDI, ao contrário do que é preconizado nas normativas oficiais, não tem se efetivado como um instrumento de adaptação curricular e suporte ao ensino inclusivo. Em vez disso, consolidou-se como uma exigência burocrática, cumprida formalmente, mas desconectada das práticas pedagógicas reais. Essa desconexão reflete um problema estrutural nas políticas de inclusão, que frequentemente se baseiam na produção documental sem garantir os recursos, a formação e o suporte necessários para sua aplicação significativa na rotina escolar.

A ausência de impacto do PDI no ensino-aprendizagem revela as limitações de um modelo de inclusão pautado na normatização e na responsabilização individual do professor, sem promover mudanças estruturais na escola. Como apontam Cenci e Bastos (2022) e Garcia (2018), políticas que operam apenas na lógica da formalização documental tendem a reforçar a fragmentação do trabalho docente e a sobrecarga burocrática, sem transformar efetivamente a organização do ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Assim, mais do que um problema de preenchimento ou apropriação, a ineficácia do PDI evidencia contradições profundas no modelo de escolarização inclusiva adotado, que prioriza registros e protocolos, mas não assegura a articulação entre planejamento

pedagógico, práticas docentes e condições institucionais. Essa realidade aponta para a necessidade de superar uma perspectiva de inclusão restrita à formalidade administrativa e avançar para ações que garantam a transformação das práticas pedagógicas e da organização do trabalho escolar como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os sentidos produzidos pelos professores sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede municipal. A pesquisa evidenciou que, embora o PDI seja oficialmente apresentado como uma ferramenta essencial para a personalização do ensino e o planejamento pedagógico dos estudantes com deficiência, sua implementação na prática escolar ocorre de forma burocrática, desvinculada das necessidades pedagógicas reais e das condições concretas de ensino.

Os relatos dos professores indicam que o PDI não tem sido apropriado como um instrumento de planejamento educacional significativo, mas sim como uma exigência documental que se sobrepõe ao cotidiano pedagógico sem impactar efetivamente a organização da escola ou o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa percepção revela um dos desafios estruturais da inclusão escolar no Brasil: a ênfase na produção de normativas sem garantir os recursos, a formação docente e as condições institucionais necessárias para sua aplicação concreta (Garcia; Michels, 2018).

O primeiro eixo de análise evidenciou que a compreensão e implementação do PDI ocorrem sem a participação ativa dos professores, comprometendo sua apropriação e aplicação. A ausência de diálogo na formulação do documento, somada à falta de formação específica, resultou em uma implementação fragmentada, na qual os docentes preenchem o PDI sem compreender seu propósito pedagógico. Essa exclusão dos professores do processo decisório reflete um modelo de política educacional centralizado e tecnocrático, que transfere a responsabilidade da inclusão para os professores sem oferecer condições concretas para sua efetivação (Garcia, 2020).

O segundo eixo analisou os sentidos produzidos sobre o PDI nas práticas docentes, revelando que o documento não tem se consolidado como um recurso pedagógico efetivo. Em vez de contribuir para a articulação entre os profissionais da escola e o ensino colaborativo, o PDI tem sido tratado como uma obrigação burocrática que não orienta metodologias nem propõe estratégias concretas para a adaptação curricular dos alunos com deficiência. Os docentes relataram que a comunicação direta entre pares é mais eficaz para o acompanhamento dos estudantes do que a consulta ao PDI, evidenciando que a troca pedagógica cotidiana ainda é o principal mecanismo de planejamento educacional. Essa constatação reforça a análise de Kassir (2011), que discute como políticas educacionais inclusivas frequentemente recaem sobre registros administrativos, sem impacto real na prática docente.

Por fim, o terceiro eixo de análise abordou os impactos do PDI no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e demonstrou que sua implementação não promove mudanças significativas na escolarização desses estudantes. Os professores afirmaram que o preenchimento do PDI não influencia na escolha de metodologias, na adaptação curricular ou na aprendizagem dos alunos. Além disso, a ausência de acompanhamento pedagógico contínuo reforça a percepção de que o PDI se tornou um documento isolado, sem articulação com as necessidades reais do processo educacional. Como argumentam Garcia e Michels (2021), políticas de inclusão escolar, quando formuladas sem articulação com a realidade da escola, tendem a se tornar instrumentos de regulação do trabalho docente, ao invés de mecanismos efetivos para garantir a equidade educacional.

Os achados desta pesquisa evidenciam que o PDI, por si só, não garante a participação plena e a escolarização efetiva dos alunos com deficiência. Como apontam Garcia e Kuhnen (2020), a adaptação curricular e a personalização do ensino não podem ser vistas como estratégias isoladas, desvinculadas da organização estrutural da escola. A inclusão exige transformações mais amplas na estrutura educacional, incluindo a valorização do trabalho docente, a flexibilização das práticas pedagógicas e a criação de condições institucionais que assegurem a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, a pesquisa reafirma que a existência de um documento como o PDI não pode ser confundida com a efetivação da inclusão escolar. Como discutem Landin et al. (2024), a política de Educação Especial no Brasil tem oscilado entre diferentes propostas, mas os desafios permanecem os mesmos: a falta de suporte aos professores, a responsabilização individualizada do docente e a ausência de mudanças estruturais na escola. A escolarização dos alunos com deficiência não se efetiva pela produção de registros formais, mas sim por meio de um conjunto de políticas que promovam condições concretas para a sua aprendizagem e participação ativa no ambiente escolar.

Diante desses achados, não cabe sugerir que o PDI possa vir a ser um documento eficaz caso haja formação docente ou ajustes na sua implementação. O problema central não reside na sua forma de preenchimento, mas no modelo educacional que delega à documentação a responsabilidade por assegurar a inclusão, ao invés de investir na transformação da organização do trabalho pedagógico (Garcia, 2016). Como apontado por Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), as disputas em torno da política de Educação Especial no Brasil evidenciam que a inclusão escolar não pode se sustentar apenas em normativas

e instrumentos administrativos, mas deve ser um projeto coletivo de mudança estrutural na escola e no currículo.

Assim, os resultados desta pesquisa contribuem para o debate crítico sobre as políticas educacionais inclusivas, reforçando que o planejamento individualizado, quando tratado como uma exigência burocrática isolada, não promove equidade educacional e não transforma a realidade escolar. Se a inclusão escolar deve ser pensada como um direito social, ela precisa ser sustentada por mudanças estruturais que garantam aos professores condições reais para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre os impactos das normativas inclusivas na organização do trabalho docente, investigando como diferentes redes de ensino estruturam seus planejamentos pedagógicos para atender à diversidade dos estudantes. Além disso, é essencial ampliar o debate sobre o papel dos professores na construção de políticas educacionais, assegurando que sua participação ativa seja um princípio fundamental na formulação e implementação de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCORSI, Maria Isabel; BISOL, Claudia Alquati. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência: breve estudo teórico. In: *Refletindo sobre educação: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem*. p. 74.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. *Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil*. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-17, 2019.
- BARBOSA, Tereza; SALESI, Maria Julieta. *Plano de Desenvolvimento Individualizado na inclusão escolar: um Estado da Questão*. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 111, 2019.
- BATTISTELO, V. C. M.; MARTINS, R. L.; LISBOA, E. R. *Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI)*.
- BERNARDES, A. O.; KELMAN, C. A. *A percepção de professores do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) em um curso a distância*. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 12, p. 96699-96710, 2020.
- BRASIL. Lei Federal nº 13.146 de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Escola Viva, *Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola. Alunos com necessidades educacionais especiais*. *Adaptações curriculares de grande porte*. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Coordenação Geral: SEESP/MEC. ARANHA, M. S. F. (Org.). Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Saberes e práticas da inclusão)*. Brasília, DF, 2003.

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

BRUNETTO PERTILE, Eliane; ROSSETTO, Elisabeth. *As políticas de inclusão e a educação escolar: contrapontos necessários*. *Educação*, v. 39, n. 3, 2016.

CENCI, Adriane; DE BASTOS, Amélia Rota Borges. *Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado*. *Roteiro*, v. 47, n. 1, p. 3, 2022.

DAINEZ, Débora; DE FREITAS, Ana Paula. *Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência*. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência*. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DE ROIG CATINI, Carolina. *Para um estudo marxista da escola como forma social*. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 6, n. 1, p. 205-213, 2014.

DELEVATI, Aline de Castro. *AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS*. 2012.

DUARTE, Newton. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural*. *Cadernos de Educação*, n. 7, 1996.

FERNANDES, C. *Política educacional e formação docente*. São Paulo: Cortez, 2016.

FRÉDÉRIC, Yvon; NEWNHAM, Denise Shelley. *Vygotsky under debate: two points of view on school learning*. *Psychology in Russia: State of the Art*, v. 6, n. 2, p. 32-43, 2013.

FREITAS, L. C. *O sentido da escola pública e as políticas educacionais no Brasil*. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 15-39, 2003.

FREITAS, L. C. *Políticas educacionais e a construção de sentidos: entre a regulação e a autonomia docente*. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 421-444, 2012.

FREITAS, L. C. *Discursos e políticas educacionais: sentidos, contradições e disputas*. São Paulo: Cortez, 2018.

GARCIA, R. M. C. *Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos*. *Comunicações (UNIMEP)*, v. 1, p. 7-26, 2016.

GARCIA, R. M. C. *Políticas de inclusão escolar: quais direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro*. *Comunicações (UNIMEP)*, v. 1, p. 7-26, 2016.

ARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, p. 299-316, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, p. 299-316, 2006.

GESSER, Marivette; BOOK, Geisa; LOPES, Paula Helena. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 1, 2012.

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

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 2, p. 1-20, 2021.

HARVEY, David. *Rebel cities: from the right to the city to the urban revolution*. London: Verso Books, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do plano de desenvolvimento individual por professores em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Vigotski em seu tempo e hoje: na contracorrente da hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 1105-1123, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-19, 2019.

KEYES, M. W.; OWENS-JOHNSON, L. Developing person-centered IEPs. *Intervention in School and Clinic*, v. 38, n. 3, p. 145-152, jan. 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Organização escolar e prática pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Ana Maria. O plano educacional individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégias para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 4, p. 549-564, 2017.

MARQUET, Mônica Grazieli; SILVA, Carla Maciel da; BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas de inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, p. 1577–1595, 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1697–1710, 2018.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, E. G. et al. A avaliação do público-alvo da Educação Especial no município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; MAZO, S. (org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. v. 2, p. 463–482.

MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 45–60.

MESTRINER, Maria Luiza. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, p. 307–316, 2008.

O'BRIEN, C. L.; O'BRIEN, J. *The origins of person-centered planning: a community of practice perspective*. Responsive Systems Associates from the Center on Human Policy, Syracuse University for the Research and Training Center on Community Living, 2000. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456599.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 62–73, 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 9–20, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 939–960, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158928011/313158928011.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PEREIRA, Márcio. Plano de desenvolvimento individual (PDI): instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público-alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino. *Intercursos*, Ituiutaba, v. 18, n. 2, jul.–dez. 2019.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, v. 8, n. 35, p. 193–208, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 3 fev. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, p. 78–87, 2015.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão Social (Online)*, v. 11, p. 56–66, 2017. SEMIÓNOVICH, Vygotsky Lev. *Obras escogidas – Tomo II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1982.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, v. 40, n. 2, p. 375–397, 2015.

SILVA, Maria Clara; PEREIRA, José. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 3, p. 789–804, 2019.

SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. *UENF*, v. 13, p. 141, 2017.

SILVEIRA, Zélia Medeiros; MOREIRA, Janine. Vigotski e Freire: tecendo caminhos para uma educação inclusiva e emancipatória de pessoas com deficiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 27, 2022.

SIRGADO, Angel. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, v. 9, n. 48, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. *As relações de ensino na escola*. In: *Multieducação: temas em debate*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SOUZA, Ricardo. Plano educacional individualizado: que ferramenta é esta? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 35, n. 1, p. 101–115, 2018.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STETSENKO, Anna. Teaching–learning and development as activist projects of historical becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. In: *Introduction to Vygotsky*. Routledge, 2017. p. 274–286.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93–110, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 387–405, 2006.

TUNES, Elizabeth. Atualidade de Vigotski. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, p. 4–6, 2015.

VAZ, Kamille. Professor sem ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996–2016). *Educação & Realidade*, v. 46, n. 3, p. e116977, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 863–869, 2011.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título do projeto: Educação Inclusiva e o Plano de Desenvolvimento Individual: sentidos produzidos no cotidiano de uma escola de ensino fundamental

Pesquisadora: Karoline Meleiro do Nascimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Dainez

Roteiro:

- Apresentação da pesquisa à entrevistada.
- Qual seu cargo na instituição escolar?
- Caso seja professor (a) de sala regular, em que ano/série atua?
- Você possui alunos Público Alvo da Educação Especial? Quantos?
- Você tem/teve acesso ao modelo de PDI disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação?
- Você participou das discussões iniciais sobre o modelo de implementação acerca do PDI, na rede, em 2022?
- Se sim, o modelo adotado pela rede, é o mesmo que foi acordado nas reuniões?
- Você já participou de alguma capacitação para trabalhar com o PDI?
- Quem preenche o PDI do aluno na sua escola?
- Caso você preencha ou participe, qual a sua opinião sobre o preenchimento?
- Na sua opinião, quem deveria preencher o PDI?
- Na seção 1 do documento, INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE, em informações do aluno, é solicitado o preenchimento de vários itens relacionados ao laudo médico, acompanhamento terapêutico, medicação, entre outros. Na sua opinião essas informações são determinantes, para o seu trabalho pedagógico? Por quê?
- Sobre a Avaliação Pedagógica, na seção 1, foi possível preencher conforme orientação do documento, preenchimento pelo Professor Regular, Professor do AEE e Profissionais de Apoio?
- Também na seção 1, é orientado o preenchimento da avaliação diagnóstica, da qual é composta por conceitos, qual a sua opinião sobre este modelo.
- Na seção 2, o Plano Individualizado, após a utilização deste, você observou mudanças nos resultados propostos para os alunos?

- Qual a sua opinião sobre a estrutura e organização do documento?
- Existe algum responsável que verifica a utilização e o preenchimento do PDI na sua escola? Quem?
- Qual a sua opinião sobre utilização do PDI?

ANEXO-2 MODELO DO PDI

SEÇÃO I - *Informações e avaliação pedagógica do estudante.*

SEÇÃO II - *Plano de Ensino Individualizado.*

Informações sobre o preenchimento/ atualização(ões) do Plano De Desenvolvimento Individual - PDI: (Todos que atualizarem)

Data de Preenchimento/atualização	Atualizações	Unidade Escolar	Ano/Turma	Período	Atualizado por:

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

(A escola pode incluir essas informações em anexo na pasta da criança/adolescente)

Nome completo: _____

DN: _____

Endereço: _____

CEP: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Nome dos pais/responsáveis legais: _____

Telefones para contato: _____

INFORMAÇÕES DE ATENDIMENTOS CLÍNICOS E TERAPÊUTICOS:

(Preenchimento pela Direção e Orientador Pedagógico)

(A escola pode incluir essas informações em anexo na pasta da criança/adolescente)

Profissional	Especialidade	Local de atendimento	Frequência	Horário

A criança/adolescente é acompanhado por qual sistema de saúde: () SUS () Convênio

() Associações () ONGs () Outro: _____

Se for SUS, qual o número da CNS: _____

Se for convênio, qual? _____

Qual é o tipo de deficiência da criança/adolescente?

Visual Auditiva Física Intelectual Múltiplas
 Transtorno Global do Desenvolvimento -TGD Transtorno do Espectro Autista - TEA
 Altas Habilidades/Superdotação
 Outro: _____

Possui laudo médico? sim não

Se sim, qual o CID ou CIF declarado no laudo? _____

Data de emissão do laudo:

Há histórico de pessoas com deficiência na família? sim não

Se sim, qual? _____

Faz uso de medicação contínua? sim não

Se sim, qual medicação e dosagem? _____

Desde quando?

Que efeitos a medicação tem na criança/adolescente?(relativo à atenção, memória, estado de alerta,etc) _____

Qual o(s) horário(s) da medicação:

Tem alergia a algum medicamento?

Outras alergias específicas. Se sim quais?

Utiliza recurso de Acessibilidade? sim não

Se sim, qual/quais?

A criança/adolescente tem alguma restrição ou seletividade alimentar?

PERCURSO ESCOLAR [RESPOSTAS FORNECIDAS PELA FAMÍLIA/RESPONSÁVEL]:

Com que idade começou a frequentar a escola?

Como são as interações sociais do(a) estudante com a família e com grupos sociais?

Quais as atividades de maior interesse do(a) estudante?

Como tem sido a experiência escolar da criança/adolescente (fale sobre o início da vida escolar, mudanças de etapas, de professores, de sala de aula e outras informações importantes sobre a vida escolar. considerar o relacionamento com a turma; as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem, os apoios oferecidos, etc.)?

A criança/adolescente frequentou outras escolas? Quais? Qual foi o motivo da mudança?

Frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? Em caso afirmativo, desde quando e em qual unidade escolar ou centro especializado? Quais os dias e horários?

Expectativas da família em relação à aprendizagem (descreva o que você gostaria que o estudante aprendesse, em quanto tempo, etc.):

Como é o relacionamento com os colegas de turma e com os adultos da escola?

- A) Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem?

- B) Qual (is) o(s) apoio(s) / recurso(s) oferecido(s) no ambiente escolar (ex.: profissional de apoio, caderno de pauta ampliada, mobiliário adaptado, etc.)

- C) Já sofreu preconceito e/ou bullying?

Observações complementares:

HISTÓRICO FAMILIAR / SOCIAL / AFETIVA [RESPOSTAS FORNECIDAS PELA FAMÍLIA/RESPONSÁVEL]:

(A escola pode incluir essas informações em anexo na pasta da criança/adolescente)

Composição familiar: Quais pessoas residem na mesma casa?

Nome	Idade	Grau de parentesco

Quais pessoas compõem a rede de apoio familiar e social?

Tem irmãos matriculados na mesma escola ou na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba?

() Sim () Não

Se sim, em qual escola, ano/série e turma?

Quais as atividades de lazer realizadas pela família? _____

Como é o relacionamento da criança/adolescente com a família e com grupos sociais?

Quem estuda com ele/ela ou ajuda nas tarefas de casa?

Quais as atividades de maior interesse da criança/adolescente?

Escolaridade do pai:

Profissão do pai:

Local de trabalho:

Escolaridade da mãe:

Profissão da mãe:

Local de trabalho:

Escolaridade do(a) responsável legal:

Profissão do(a) responsável legal:

Local de trabalho do(a) responsável legal:

Recebe algum benefício do governo? () sim () não

() Auxílio Brasil (antigo bolsa família) () BPC/(LOAS) () Outro:

Utiliza transporte especial? () sim () não

**REGISTRO DOS DIÁLOGOS REALIZADOS COM A FAMÍLIA/RESPONSÁVEIS
(AEE/SALA REGULAR/EQUIPE GESTORA)**

DATA	COMBINADOS/OCORRÊNCIAS/DEVOLUTIVAS	ASSINATURA

SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE

(Registrar bimestralmente a evolução de cada item)
(Preenchimento pelo Professor Regular, Professor do AEE e Profissionais de Apoio)

Orientações para o preenchimento

Ao incluir informações sobre cada um dos itens abaixo, considere os diferentes ambientes e situações escolares bem como as pessoas com as quais o(a) estudante interage (colegas, professores, profissionais de apoio, suporte pedagógico, equipe da limpeza, inspetores, etc.), visto que o comportamento do(a) estudante pode diferir bastante, dependendo desses e de outros fatores. Observe que cada item elencado a seguir apresenta elementos que devem guiar seus registros.

HABILIDADES COGNITIVAS E FUNÇÕES EXECUTIVAS

PERCEPÇÃO

AUTORREGULAÇÃO

ATENÇÃO

PENSAMENTO

MEMÓRIA

RACIOCÍNIO LÓGICO

FALA E LINGUAGEM

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

HABILIDADES PSICOMOTORAS

Coordenação motora global:

Coordenação motora fina:

Coordenação visomotora:

Lateralidade:

Orientação espacial:

Orientação temporal:

Esquema corporal:

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (AVD)

Autonomia:
Independência:

ROTINA E HÁBITOS

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Recursos:

PROFISSIONAL DE APOIO

Profissionais:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

AValiação diagnóstica (Professor da Sala de Recurso - AEE)

HABILIDADES PRÉ-ACADÊMICAS	Inicial	Intermediário	Final	OBS.
a) Se concentra em uma tarefa?				
b) Sua atenção é constante e permanente?				
c) Dirige o olhar para a atividade que está realizando?				
d) Realiza pareamentos? (figuras, sombras, cores....)				
e) Realiza associações de ideias? (meia/sapato; nuvem/céu...)				
f) Demonstra ter percepção espacial? (em cima, embaixo, atrás, na frente, dentro, fora, esquerda, direita)				
g) Demonstra ter noção temporal? (dias, meses, horas...)				
h) Estabelece sequência de fatos e acontecimentos (imagens)?				
i) Manuseia lápis e tesoura com autonomia?				
j) Utiliza a preensão adequada para escrever?				
k) Apresenta boa coordenação visual motora?				
l) Demonstra ter boa memorização visual?				
m) Identifica e nomeia objetos e figuras?				
n) Demonstra ter boa memorização auditiva?				
o) Identifica e nomeia estímulos sonoros?				
p) Executa o grafismo (desenho) do corpo humano com estrutura?				

LINGUAGEM	Inicial	Intermediário	Final	OBS.
a) Utiliza linguagem verbal para expressar desejos, necessidades e sentimentos?				
b) Se expressa espontaneamente?				
c) Se expressa com clareza?				
d) Possui vocabulário amplo?				
e) Faz perguntas oportunas, dentro do contexto?				
f) Conta experiências pessoais?				

SOCIOEMOCIONAL	Inicial	Intermediário	Final	OBS.
a) Estabelece interação com a profª do AEE?				
b) Respeita regras e combinados?				
c) Consegue se colocar no lugar do outro (empatia)?				
d) Sabe identificar quando age fora do esperado para o momento (comportamento inadequado)?				
e) Consegue expressar suas emoções? (alegria, dor, tristeza, medo...)				
f) Costuma agir com agressividade?				

AUTOUIDADOS/LOCOMOÇÃO	Inicial	Intermediário	Final	OBS.
a) Indica necessidades fisiológicas?				
b) Utiliza o toailete com independência?				
c) Apresenta autonomia na alimentação?				
d) Costuma realizar ações que o colocam em risco?				
e) Apresenta dificuldades na locomoção?				

Observações:

--

PLANO DE ATENDIMENTO PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS - AEE

Nome do Estudante:

Tipo: Matrícula () Atendimento

()

Formato: Individual () Dupla () () Itinerante

Regularidade: 1x semana () 2x semana () Outro ()

Além do AEE/SRM, requer:

() Intérprete na sala regular () Cuidador () Aluno educador em sala de aula regular () Atendimento Domiciliar () Atendimento Hospitalar () Outro

Recursos utilizados para o desenvolvimento do estudante no AEE:

() Comunicação Alternativa Aumentativa - CAA () Informática acessível ()

Libras () Braille () Adequação de material () Outro

1º SEMESTRE

Descrição das potencialidades (a serem valorizadas, desenvolvidas e exploradas) e dificuldades (a serem desconstruídas, minimizadas, eliminadas).

--

Orientações e sugestões para sala regular:

--

Acompanhamento Semestral (Avanços)

--



2º SEMESTRE

Descrição das potencialidades (a serem valorizadas, desenvolvidas e exploradas) e dificuldades (a serem desconstruídas, minimizadas, eliminadas).

--

Orientações e sugestões para sala regular:

--

Acompanhamento Semestral (Avanços)

--

Observações:

--

FUNDAMENTAL I*(Preenchimento pelo Professor Regular, Professor Mediador e Profissionais de Apoio)***AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA****(S) SIM (N) NÃO (P) EM PROCESSO (N/A) NÃO AVALIADO**

HABILIDADES ACADÊMICAS	Inicial	Intermediária	Final	OBS.
a) Identifica o próprio nome?				
b) Realiza a escrita do seu nome?				
c) Diferencia letras e números?				
d) Identifica e nomeia as letras do alfabeto?				
e) Identifica, nomeia e reconhece as cores?				
f) Nomeia figuras?				
g) Escreve respeitando a orientação espacial?				
h) Escreve com segmentação adequada?				
i) Interpreta a partir da sequência de imagens e ilustrações?				
j) Lê palavras simples?				
k) Lê palavras complexas?				
l) Lê textos curtos?				
m) Interpreta textos curtos?				
n) Realiza produção de texto?				
o) Identifica gênero textual?				
p) Realiza contagem?				
q) Identifica e nomeia números?				
r) Relaciona quantidade ao numeral?				
s) Realiza adição?				
t) Realiza subtração?				
u) Realiza multiplicação?				
v) Realiza divisão?				
w) Identifica e nomeia figuras geométricas?				
x) Resolve situações problema com estratégias próprias?				

FUND I - ANOS INICIAIS /

PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO - 1º SEMESTRE

Priorização de Objetivos

Estudante: _____

Ano/turma: _____

Professor _____ (a) _____ :

Quais as potencialidades observadas no estudante?

--

Quais as principais dificuldades encontradas?

--

Quais as metas gerais planejadas para turma?

1 BIMESTRE	2 BIMESTRE

Considerando a avaliação diagnóstica realizada, haverá necessidade de adaptação/adequação curricular? () sim () não

Quais as metas priorizadas para o estudante?

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE

--	--

Quais os recursos que serão utilizados?

--

Como será realizada a avaliação das metas priorizadas?

--

Resultados alcançados no 1º semestre:

--

Ass. Professor (a): _____

FUND I - ANOS INICIAIS /

PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO - 2º SEMESTRE

Priorização de Objetivos

Estudante: _____

Ano/turma: _____

Professor _____ **(a)** _____ **:**

Quais as potencialidades observadas no estudante?

--

Quais as principais dificuldades encontradas?

--

Quais as metas gerais planejadas para turma?

3º BIMESTRE	4º BIMESTRE

Quais as metas priorizadas para o estudante?

3º BIMESTRE	4º BIMESTRE

--	--

Quais os recursos que serão utilizados?

--

Como será realizada a avaliação das metas priorizadas?

--

Resultados alcançados no 2º semestre:

--

Ass. Professor (a): _____