

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Daiani Teodoro de Melo Ribeiro

**PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO
REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com
deficiência**

ARARAQUARA - SP
2021

Daiani Teodoro de Melo Ribeiro

**PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO
REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com
deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

ARARAQUARA - SP

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

R368p Ribeiro, Daiani Teodoro de Melo

Proposta de plataforma colaborativa no ensino regular: gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência/Daiani Teodoro de Melo Ribeiro. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2021.

157f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

1. Alunos com deficiência no ensino regular. 2. Acompanhamento da trajetória escolar. 3. Planejamento conjunto. 4. Plano educacional individualizado. 5. Plataforma colaborativa. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RIBEIRO, D. T. M. **PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.** 2021. 157 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Daiani Teodoro de Melo Ribeiro

TÍTULO DO TRABALHO: PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO

ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2021

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Daiani Teodoro de Melo Ribeiro

Rua Dr. José Lima Pedreira de Freitas, 243, Santa Cruz. Mococa - SP

dtdmribeiro@uniara.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **DAIANI TEODORO DE MELO RIBEIRO**.

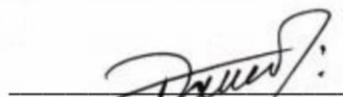
CÓDIGO DE ALUNO: **15020-003**

Data: **2 de dezembro de 2021**

TÍTULO DO TRABALHO: Proposta de plataforma colaborativa no ensino regular: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência .

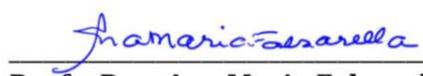
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



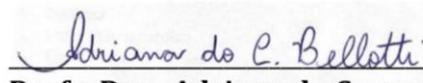
Prof. Dr. Darwin Januskiewtz (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada Reprovada



Profa. Dra. Ana Maria Falsarella
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada Reprovada



Profa. Dra. Adriana do Carmo Bellotti
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 19/01/2022.



Prof. Dr. Darwin Januskiewtz (orientador)

DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos, Vinícius e Ana Luísa, que me inspiram a ser uma
pessoa melhor a cada dia.
Ao meu marido, Mateus, pelo incentivo e escuta constante.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser a luz e direção dos meus pensamentos.

Ao orientador Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz, pelos ensinamentos e pelo incentivo na concretização deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, pelos ensinamentos, acolhida e profissionalismo, em especial à Profa. Dra. Dr.^a Dirce Monteiro pela dedicação e atenção às minhas necessidades apresentadas no decorrer do curso.

Aos colegas de turma do Programa de Mestrado em Educação Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, pelas palavras de apoio e companheirismo, diante de uma nova realidade de ensino e aprendizagem.

À Profa. Dra. Ana Maria Falsarella e à Profa. Dra. Adriana do Carmo Bellotti, pelas significativas contribuições ao meu trabalho nas Bancas de Qualificação e Defesa.

Aos professores e gestores que participaram diretamente desta pesquisa, pelas valiosas contribuições.

Aos meus pais, Antônio Carlos de Melo e Ana Maria Pierini Teodoro de Melo, pelas orações, incentivo e exemplo da vida.

À minha avó, Luíza Pierini, que na simplicidade de suas palavras e no seu doce olhar sempre me acolhe.

Ao meu irmão, Daniel Teodoro de Melo, pelo companheirismo e encorajamento.

Ao meu marido, Mateus de Oliveira Ribeiro, que aos domingos sentava-se ao meu lado, ouvindo e opinando sobre minha produção. Que supria minha ausência nas brincadeiras com nossos filhos, que sonhou comigo e me apoiou com muito amor.

Aos meus amados filhos, Vinícius e Ana Luísa, por compreender minha ausência nos momentos em que me dedicava aos meus estudos. Por sempre me amar, apesar das minhas limitações.

RIBEIRO, Daiani Teodoro de Melo. **PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR:** Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2021.

RESUMO

O monitoramento e a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular são práticas desafiadoras para professores e gestores. A fim de auxiliar nestes processos, o objetivo desta pesquisa é elaborar um protótipo de plataforma colaborativa que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular, com base nas necessidades identificadas no campo empírico e no modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Considerando os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, embasada no método exploratório de estudo de caso, utilizando o questionário como instrumento de coleta, além da análise documental dos relatórios de desempenho escolar dos alunos com deficiência. Os participantes da pesquisa foram os professores de apoio, os professores regentes do Ensino Fundamental II, a supervisão escolar e a direção escolar, de uma escola municipal do interior de Minas Gerais. Esta pesquisa tem como hipótese central a existência de dificuldades na interação entre o professor de apoio e professores regentes, para a realização de um planejamento conjunto das ações de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, portanto, justifica-se um estudo que idealize a criação de um meio que possibilite o registro do planejamento conjunto entre os docentes e permita o acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno. A análise das informações coletadas utilizou como referência as considerações de Mantoan (2015) sobre a inclusão escolar e de Lück (2013; 2014) sobre avaliação e monitoramento do trabalho escolar e da gestão do processo de aprendizagem, e outros autores que se mostraram relevantes no decorrer do trabalho. Como a escola está em processo de implementação do modelo de PDI proposto pela SEE/MG, foi mantida essa estrutura para o desenvolvimento do protótipo da plataforma colaborativa, contudo foram adicionadas funcionalidades que permitam o monitoramento contínuo das ações de ensino que objetivam a aprendizagem dos alunos. Espera-se que gestão escolar possa ter mais clareza das práticas que produzem resultados mais satisfatórios às especificidades de cada aluno, e assim, partilhar com os demais membros da equipe escolar, a fim de disseminar uma cultura colaborativa entre eles. Para validar a eficácia da utilização da plataforma, por se tratar de um processo anual, será necessário, após sua implementação, o acompanhamento dos resultados pelo período mínimo de um ano.

Palavras-chave: Alunos com deficiência no ensino regular. Acompanhamento da trajetória escolar. Planejamento conjunto. Plano Educacional Individualizado. Plataforma colaborativa.

ABSTRACT

Monitoring and evaluating the learning of students with disabilities in regular education classrooms is a challenging practice for teachers and managers. In order to assist in these processes, the aim of this research is to develop a prototype of a collaborative platform that makes it possible to follow the development trajectory of students with disabilities in regular education, based on the needs identified in the empirical field and in the Individual Development Plan model (IDP) presented by the State Secretariat for Education of Minas Gerais (SSE/MG). Considering the proposed objectives, a qualitative research was carried out, based on the exploratory method of case study, using the questionnaire as a collection instrument, besides the documentary analysis of school performance reports of students with disabilities. The research participants were support teachers, regente teachers in Elementary School II, school supervision and school management of a municipal school in the interior of Minas Gerais. This research has as its central hypothesis the existence of difficulties in the interaction between the support teacher and the regent teachers, to carry out a joint planning of teaching and learning actions for students with disabilities, therefore, a study that idealizes the creation of a means that makes it possible to record the joint planning between the teachers and allow the monitoring of the student's school development is justified. The analysis of the collected information used as a reference the considerations of Mantoan (2015) on school inclusion and Lück (2013; 2014) on evaluation and monitoring of school work and the management of the learning process, and other authors who were relevant in the course of work. As the school is in the process of implementing the IDP model proposed by SSE/MG, this structure was maintained for the development of the collaborative platform prototype, however features were added that allow the continuous monitoring of teaching actions aimed at student learning . It is expected that school management can have more clarity on the practices that produce more satisfactory results for the specificities of each student, and thus share it with the other members of the school team, in order to disseminate a collaborative culture among them. In order to validate the effectiveness of using the platform, as it is an annual process, it will be necessary, after its implementation, to monitor the results for a minimum period of one year.

Keywords: Students with disabilities in regular education. Monitoring the school trajectory. Joint planning. Individualized Educational Plan. Collaborative platform.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

ACLTA - Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEI - Centro de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

EF – Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ETEC – Escola Técnica Estadual

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

GERED - Gerência Regional de Educação

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act¹

IEP - Individualized Education Program

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MASP - Matrícula do Servidor Público

PAEI - Plataforma de Acompanhamento Educacional Inclusivo

¹ Lei que provê serviços e apoio para crianças com deficiência nos Estados Unidos.

PAI - Plano de Atendimento Individualizado

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual²

PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado³

PEI - Plano Educacional Individualizado

PGEI – Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

² (BRASIL, SEE/MG, 2020)

³ (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p.11)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Segunda etapa da Educação Especial.....	31
Figura 2: Terceira etapa da Educação Especial	32
Figura 3: Quarta etapa da Educação Especial: Inclusão	32
Figura 4: Tela inicial da PAEI.....	72
Figura 5: Informação do Aluno na PAEI.....	73
Figura 6: Avaliações do aluno na PAEI	73
Figura 7: Diário dos alunos na PAEI.....	74
Figura 8: Trajetória Escolar dos alunos na PAEI	74
Figura 9: Registro do Diário no PAEI	75
Figura 10: Profissionais registrados na PAEI.....	75
Figura 11: Tela inicial do site Plataforma de Apoio à Educação Inclusiva	76
Figura 12: Tela inicial do protótipo da PGEI	101
Figura 13: Relação dos alunos com deficiência matriculados na instituição.....	102
Figura 14: Acompanhamento do desenvolvimento do aluno	103
Figura 15: Cadastro da Instituição de Ensino	103
Figura 16: Consulta e alteração de dados da Instituição de Ensino	104
Figura 17: Cadastro de usuários no sistema	104
Figura 18: Consulta e alteração de dados dos usuários do sistema.....	105
Figura 19: Cadastro de Turma.....	105
Figura 20: Consultar turmas	106
Figura 21: Cadastro do aluno - dados do estudante	107
Figura 22: Cadastro do aluno - aspectos psicomotores.....	108
Figura 23: Cadastro do aluno - aspectos pedagógicos/cognitivos	109
Figura 24: Cadastro do aluno - comunicação e linguagem.....	110
Figura 25: Consultar a alterar dados dos alunos	111
Figura 26: Matrícula do aluno	111
Figura 27: Relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante	112
Figura 28: Acompanhar o desenvolvimento do aluno - professor.....	113
Figura 29: Cadastro do planejamento bimestral	115
Figura 30: Processo de ensino e aprendizagem	116
Figura 31: Avaliação Bimestral	117
Figura 32: Sala dos professores.....	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Minas Gerais - 2016 a 2020	38
Gráfico 2: Tempo de docência na instituição	80
Gráfico 3: Docentes efetivos na instituição	80
Gráfico 4: Formação em Educação Inclusiva	81
Gráfico 5: Professores realizam adaptações curriculares para os alunos com deficiência.....	87
Gráfico 6: Conhecimento dos docentes sobre a deficiência dos seus alunos.....	87
Gráfico 7: Dificuldades dos docentes em avaliar o desempenho dos alunos com deficiência	88
Gráfico 8: Responsável pelo planejamento das atividades para os alunos com deficiência	91
Gráfico 9: Responsável pela avaliação das atividades para os alunos com deficiência.....	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Inventário de interesse dos alunos	57
Quadro 2: Níveis de Planejamento	63
Quadro 3: Componentes básicos do PEI	63
Quadro 4: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Dados Institucionais.....	64
Quadro 5: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Dados do Estudante.....	65
Quadro 6: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Histórico de Escolarização.....	66
Quadro 7: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Aspectos Psicomotores	66
Quadro 8: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Aspectos Pedagógicos/Cognitivos	67
Quadro 9: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I – Comunicação e Linguagem.....	68
Quadro 10: Cursos de pós-graduação dos docentes.....	81
Quadro 11: Funcionalidades da plataforma digital indicadas pela equipe gestora da instituição	85
Quadro 12: Dificuldades e Aptidões dos alunos com deficiência	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese do mapeamento bibliográfico inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	18
Tabela 2: Síntese do mapeamento bibliográfico inicial na <i>Scientific Library On Line</i> (SciELO)	19
Tabela 3: Síntese dos participantes da pesquisa	27
Tabela 4: Instrumentos utilizados pelos docentes para identificar as dificuldades dos alunos com deficiência....	88
Tabela 5: Funcionalidades da plataforma digital indicadas pelos professores regentes da instituição	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Mapeamento Bibliográfico.....	17
O Problema	24
Justificativa	24
Hipótese	25
Objetivo Geral.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Metodologia	26
Riscos e Benefícios	28
1. HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL	31
1.1. O cenário da educação inclusiva no Brasil	33
1.2. O cenário atual da Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais.....	37
2. O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
2.1. A avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva.....	44
3. O PAPEL DO GESTOR NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	48
3.1. O Papel da Direção Escolar	48
3.2. As funções Coordenador Pedagógico	52
3.3. Gestão de Sala de Aula	55
4. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.....	60
4.1. O que é o Plano Educacional Individualizado	60
4.2. O PDI no estado de Minas Gerais	64
4.3. Plataformas Digitais de Plano Educacional Individualizado	71
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
5.1. Caracterização da escola	78
5.2. Caracterização dos professores regentes do Ensino Fundamental II.....	79
5.3. Caracterização dos professores de apoio.....	82
5.4. Caracterização da equipe gestora e sua percepção sobre a inclusão escolar no local de estudo.....	83
5.5. Percepção dos professores regentes sobre a inclusão escolar no local de estudo.....	86
5.6. Percepção dos professores de apoio sobre a inclusão escolar no local de estudo	91
5.7. Análise dos relatórios dos alunos com deficiência.....	94
6. PROTÓTIPO DA PLATAFORMA COLABORATIVA	100
6.1. Usuário com funções administrativas	102
6.2. Funções do usuário professor.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120

APÊNDICE A	129
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES REGENTES	129
APÊNDICE B	132
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR.....	132
APÊNDICE C	134
QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERVISÃO ESCOLAR	134
APÊNDICE D	137
QUESTIONÁRIO APLICADO À DIREÇÃO ESCOLAR	137
APÊNDICE E	140
TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	140
APÊNDICE F	142
CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	142
APÊNDICE G	144
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	144
APÊNDICE H	146
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
APÊNDICE I	149
Quadro 1 - Síntese do Mapeamento Bibliográfico inicial	149
ANEXO I	153
ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR	153

INTRODUÇÃO

No ano de 2007, obtive o título de Bacharel em Ciência da Computação pelas Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa-SP, e em 2009 realizei uma pós-graduação “*Lato Sensu*” em Engenharia de Sistemas, pela Escola Superior Aberta do Brasil. Em 2008, participei do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio – Licenciatura em Informática, ofertado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo). No ano de 2016, concluí o curso de graduação em Pedagogia pela Faculdade Casa Branca, e no ano seguinte uma Especialização “*Lato Sensu*” em Psicopedagogia Institucional, na mesma instituição de ensino.

Na minha trajetória profissional, no ano de 2007, após a aprovação em concurso público comecei a exercer a docência no curso Técnico de Informática em duas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do interior de São Paulo. No ano seguinte, me efetivei como Professora de Informática no Ensino Fundamental II na rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde permaneço nas três instituições.

Algumas discussões que ocorreram durante os cursos de formação que realizei, e as inquietações da minha prática docente me trouxeram até o Mestrado Profissional em Educação do Programa Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, especialmente o estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular.

A primeira lembrança que tenho sobre diferenças foi quando iniciei meus estudos no Ensino Fundamental I, em 1990. Na ocasião, o ser diferente recebia um tratamento diferenciado, na classe especial⁴. Era tudo tão diferente que até a classe especial ficava separada das demais classes da escola. Não compreendia como era feito o agrupamento dos alunos da referida classe, eles eram diferentes de mim, aliás, todos da minha sala também eram diferentes, mas isso não implicava na segregação⁵. Tinha medo de que a reprovação ou um comportamento inadequado fossem motivos para ser transferida para a classe especial, sem compreender o que era essa classe de fato, e o temor daquela época era consequência da falta de conhecimento.

⁴ A história educacional da pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Na fase da integração, as crianças e jovens considerados mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos (SASSAKI, 2002).

⁵ Na fase da segregação, pela impossibilidade de acesso às escolas comuns pelas crianças e jovens com deficiência, suas famílias se uniram para criar escolas especiais (SASSAKI, 2002).

O período mencionado foi marcado por significativas políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e como aluna não imaginava os avanços que elas produziam. Apenas como docente, anos mais tarde, comecei a compreender a importância do art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que assegura o direito da educação para todos, e do art. 208, III, que refere à matrícula das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Por ser docente da área técnica e pela falta de experiência com a profissão, tinha dificuldades em compreender como ensinar os alunos com deficiência. Meu primeiro contato com a inclusão escolar de alunos com deficiência, foi de um aluno com baixa visão no curso Técnico em Informática. Ele faltava com frequência e era pouco participativo. A escola disponibilizou recursos acessíveis para utilização do computador, porém isso não era suficiente, e assim, não consegui concluir o curso, e na minha concepção ingênua, era falta de interesse do aluno. Na mesma escola, no ano seguinte, foi matriculado outro aluno também com baixa visão. Um dia, ao conversar com ele sobre o curso, confessou que nas outras escolas em que estudou foi promovido sem que houvesse a aprendizagem, que não enxergava bem e concluí que também não o enxergavam. Este diálogo foi fundamental para que eu iniciasse minhas reflexões sobre a inclusão escolar.

No mesmo período, em outra escola em que leciono informática, no Ensino Fundamental II, conheci outro aluno com deficiência. A deficiência dele era mais severa: ele perdia aos poucos, a audição, a visão, os movimentos, até chegar ao ponto de cessar os batimentos cardíacos. Na época, não havia professor de apoio na sala de aula, porém o apoio dado pelos colegas era admirável, embora não fosse suficiente para uma efetiva inclusão escolar.

O ensino inclusivo é uma prática que inclui todos os alunos em salas de aula onde suas necessidades são atendidas, independentemente de sua deficiência, origem socioeconômica ou cultural (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Como afirma Carvalho (2004), o conceito de escolas inclusivas está relacionado à compreensão de novas maneiras de compreendermos as respostas educativas, diante do trabalho com a diversidade. Baseia-se nos direitos humanos de acesso e ingresso e permanência em escolas de ofereçam ensino de qualidade, que permitam a aprendizagem, a convivência, a integração com colegas e professores.

Para Mantoan (2015), a integração permite que o aluno tenha acesso ao ambiente educacional através de um leque de opções, que vai desde o ensino regular até o ensino especial. “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente

excluído.” (Mantoan, 2015, p. 28). Já a inclusão, segundo a autora, implica em uma nova perspectiva educacional, que considera as necessidades de todos os alunos e não apenas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Assim, é necessária uma escola inclusiva para que possamos ter uma sociedade inclusiva. No processo de inclusão, a escola deve oferecer uma educação equânime, que veja o aluno de forma singular, ou seja, que permita a cada um a aprendizagem de acordo com suas especificidades. Esta concepção está relacionada à qualidade da escola no aspecto inclusivo, onde todos os alunos têm condições de aprender, de acordo com seu ritmo de desenvolvimento.

Beyer (2013) afirma que a classe inclusiva implica em uma heterogeneidade desejada, assim, se a classe for atendida apenas por um professor terá dificuldades para realizar a individualização do ensino. Desta forma, a presença de mais um educador é desejável, porém ele deve atender o contexto do grupo e não apenas os alunos com deficiência, para que não ocorra a segregação no ensino.

O grande desafio é trabalhar de forma colaborativa, entre professores regentes, professores de apoio e equipe de gestão escolar, através de um planejamento em conjunto, para que sejam identificadas as dificuldades e potencialidades destes alunos, bem como o acompanhamento detalhado do desempenho escolar, e das práticas de ensino que melhor atendam às necessidades educacionais dos discentes.

O professor regente é o professor de ensino comum. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) é o professor de ensino comum que consegue detectar no dia a dia os ajustes que podem ser feitos no ambiente a fim de estimular a interação da criança com os outros colegas, além de pensar e criar condições que auxiliem no bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A Lei nº 13.146/2015, lei brasileira que trata da inclusão, no capítulo IV, Art.28, inciso XVII prevê a oferta de profissionais de apoio escolar. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), no contexto escolar, esses profissionais recebem diversas denominações, como auxiliar de vida escolar, cuidador, profissional de apoio, auxiliar, estagiário etc. Nesta pesquisa será adotado o termo professor de apoio, cuja função é assistir o aluno com deficiência em salas de aula do ensino regular.

Diante das fragilidades apresentadas, o gestor escolar tem um papel fundamental para garantir uma escola de fato inclusiva, desde o acesso dos alunos com deficiência, até a permanência deles. Ele deve ser o responsável por dialogar com a comunidade escolar para que seja feito um planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas pelos envolvidos no processo de educação, além de promover e incentivar a formação continuada dos professores.

Mapeamento Bibliográfico

Com o objetivo de obter uma visão ampla sobre o objeto de estudo foi realizado um mapeamento bibliográfico inicial em duas bases de pesquisas: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Library On Line* (SciELO).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizadas as palavras-chave: professor de apoio, Plano Educacional Individualizado, plataforma colaborativa.

Para a palavra-chave professor de apoio, como expressão exata se encontram disponíveis vinte e oito produções e após as delimitações pelas produções mais recentes, de 2017 a 2019, foram obtidos doze resultados. Após a leitura dos títulos das produções, quatro foram desconsideradas pelo estudo de caso de uma deficiência específica, uma por abordar o estudo do espaço físico para atendimento de alunos com deficiência, e uma por não apresentar o título do trabalho (o nome do autor se repetia no título). Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foi desconsiderada uma produção, por estar ligada ao papel da Gestão Escolar nas Avaliações Externas. Ao término da busca pela palavra-chave professor de apoio, foram selecionadas cinco produções.

Para a palavra-chave Plano Educacional Individualizado, como expressão exata se encontram disponíveis doze produções e após as delimitações pelas produções mais recentes, de 2017 a 2019, foram obtidos nove resultados. Após a leitura dos títulos das produções, três foram desconsideradas pelo estudo do Plano Educacional Individualizado em sala de recursos multifuncionais⁶, uma por abordar o estudo de caso em uma escola de nível técnico. Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foram desconsideradas duas produções, por não ter uma relação direta com o tema neste momento. Ao término da busca pela palavra-chave Plano Educacional Individualizado, foram selecionadas três produções.

Para a palavra-chave plataforma colaborativa, como expressão exata se encontram disponíveis vinte e oito produções. Após a leitura dos títulos das produções, vinte e três produções foram desconsideradas por não ter relação com o tema da pesquisa. Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foram desconsideradas quatro produções, pois as tecnologias apresentadas no estudo tinham o

⁶ “[...] um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, p.1).

objetivo de auxiliar os alunos com deficiência na realização de alguma atividade. Ao término da busca pela palavra-chave plataforma colaborativa, foi selecionada uma produção.

Tabela 1: Síntese do mapeamento bibliográfico inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Palavra-chave	Quantidade de produções encontradas	Quantidade de produções selecionadas
Professor de apoio	28	5
Plano Educacional Individualizado	12	3
Plataforma colaborativa	28	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Na *Scientific Library On Line* (SciELO) foram utilizadas as palavras-chave professor de apoio, Plano Educacional Individualizado e inclusão no ensino regular. A terceira palavra-chave foi alterada em relação à pesquisa na base do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por não obter produções pertinentes ao tema central da pesquisa.

Para a palavra-chave professor de apoio como expressão exata se encontram disponíveis duas produções. Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foi desconsiderada uma produção por não estar relacionada ao apoio escolar na perspectiva da educação inclusiva. Ao término da busca pela palavra-chave professor de apoio foi selecionada uma produção.

Para a palavra-chave Plano Educacional Individualizado, como expressão exata se encontram disponíveis duas produções. Após a leitura do título e do resumo, as duas produções foram selecionadas.

Para a palavra-chave inclusão no ensino regular como expressão exata se encontram disponíveis cento e treze produções, e após as delimitações pelas produções mais recentes, de 2017 a 2019, foram obtidos vinte resultados. Após a leitura dos títulos das produções, onze foram desconsideradas por não ter relação com o tema da pesquisa. Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foram desconsideradas seis produções por não ter uma relação direta com o objetivo da pesquisa. Ao término da busca pela palavra-chave inclusão no ensino regular foram selecionadas três produções.

Tabela 2: Síntese do mapeamento bibliográfico inicial na *Scientific Library On Line (SciELO)*

Palavra-chave	Quantidade de produções encontradas	Quantidade de produções selecionadas
Professor de apoio	2	1
Plano Educacional Individualizado	2	2
Inclusão no ensino regular	113	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Ao término do mapeamento bibliográfico inicial foram selecionadas quinze produções, entre teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos, que foram organizadas através do objetivo central, dos resultados obtidos e do produto (quando existente). Na análise das produções foram verificadas as informações, quando mencionadas, sobre os métodos utilizados, procedimento de análise e coleta de dados, porém devido à grande variedade não foram registradas no Quadro 1 (APÊNDICE I). O mapeamento bibliográfico inicial pode ser organizado de acordo com os seguintes eixos temáticos:

- Eixo temático 1

O papel do professor de apoio e professor regente no ensino colaborativo, nas dissertações de Fraga (2017), Soares (2017) e Silva (2018), e no artigo de Buss e Giacomazzo (2019).

Fraga (2017) realiza um estudo das atividades desempenhadas pelo professor de apoio na sala de aula comum, em relação ao seu papel pedagógico junto aos alunos com necessidades especiais de ensino, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a realização de um questionário, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas. A fundamentação teórica baseia-se na proposta de ensino colaborativo, e usa como apoio teórico os autores Mendes, Vilaronga e Zerbato, entre outros; usa também o conceito da formação inicial e continuada de professores, da análise dos autores de Nóvoa e Imbernón. Como resultado verificou-se que seu papel está mais ligado ao de socialização dos alunos, do que de um apoio ao aprendizado escolar dos alunos com necessidades especiais.

Soares (2017) identifica as dificuldades encontradas pelos professores regentes e pelos professores de apoio para que a inclusão ocorra de fato. Para realizar a pesquisa, utiliza um estudo exploratório, de natureza qualitativa, na Escola Estadual Coronel João Cândido Aguiar em Patrocínio-MG. Como procedimento de análise dos dados, foi utilizada a análise das falas dos sujeitos pesquisados, e assim, verificou-se que a comunicação entre o professor regente e o

professor de apoio é frágil quanto ao planejamento, avaliações e compartilhamento de espaços, e sugere um plano de ação, onde propõe um planejamento conjunto entre os professores mencionados, reformulação do Projeto Político Pedagógico e formação continuada de professores.

Silva (2018) realiza uma análise do reflexo das Políticas Públicas do Estado de Minas Gerais no trabalho do professor de apoio e nos estudantes com necessidades especiais. Para isso, utiliza uma abordagem qualitativa, com a análise de dados administrativos e pedagógicos da atuação do professor de apoio, na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG, entre os anos de 2012 e 2017. Para a coleta de dados, utiliza entrevistas semiestruturadas e questionários. Como apoio teórico, cita os autores Sanches, Teodoro, Mantoan, Mousinho et al., Freitas, Farnocchi, Mendonça, Vianna, Berino, Ferreira, Dechichi, Hatteg, Jordão, Tartuci e Foucault. Ressalta que se deve considerar a dignidade do atendimento de alunos e profissionais envolvidos na educação especial, e não apenas o espaço físico para inserir esses alunos no contexto na da inclusão.

Buss e Giacomazzo (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa que analisou a percepção dos Segundos Professores em relação as interações pedagógicas existente entre ele e o professor titular, na perspectiva do ensino colaborativo na inclusão de alunos com necessidades especiais de ensino. O ensino colaborativo ou coensino visa um trabalho conjunto entre o professor do ensino comum e o professor de ensino inclusivo, onde possam compartilhar o planejamento das ações e realizar intervenções de forma coletiva, sem hierarquia. A pesquisa de caráter qualitativo, utilizou entrevistas com dez Segundos Professores, na 36ª Gerência Regional de Educação (GERED) do Estado de Santa Catarina, com professores do Ensino Fundamental. Como resultado, observa-se que de ser trabalhada a cultura do ensino colaborativo entre os professores que atuam na mesma turma, para que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos em escolas regulares.

- Eixo temático 2

O papel da gestão para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, nas dissertações de Cruz (2018) e Reus (2019).

Cruz (2018) registra um Estudo de Caso na Escola Estadual Padre Menezes, que oferta o Ensino Médio, com uma pesquisa qualitativa, que pretende refletir sobre as ações da equipe gestora que possam contribuir para a inclusão de alunos com necessidades especiais de ensino. A pesquisa é fundamentada no Index para a Inclusão e realiza uma descrição de como ocorre o

processo de inclusão destes alunos na escola, com os possíveis desafios a serem superados. Analisa o trabalho do professor de apoio e a formação dos outros profissionais da escola que trabalham com os alunos que possuem necessidades especiais de ensino, além da atuação da equipe gestora sobre as práticas de inclusão. Apresenta um plano de ação com o objetivo de solucionar os problemas de gestão identificados no estudo.

Reus (2019) apresenta o desenvolvimento de um protótipo de plataforma que poderá contribuir para a gestão da escolarização, e no processo de ensino-aprendizagem na educação especial da escola pública. A motivação para a pesquisa foi a dificuldade apresentada pelos educadores, profissionais de saúde e família para acompanhar a escolarização dos alunos com deficiência na instituição. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevista com profissionais da educação no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de Sombrio-SC. A análise dos dados ocorreu através de estudos sobre a Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão Escolar, sob a visão das contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação e da gestão das informações. Pelos resultados obtidos na pesquisa, em virtude da insuficiência da gestão dos dados escolares dos alunos com necessidades especiais, acredita-se que a plataforma possa solucionar este problema.

- Eixo temático 3

Elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), nas dissertações de Ferreira (2018) e Bassi (2019), na tese de Mello (2019), e nos artigos de Tannús-Valadão e Mendes (2018), e Fontana, Cruz e Paula (2019).

Ferreira (2018) realiza um estudo de caso de um aluno com necessidades especiais no nível fundamental de ensino, em turma regular na Escola Municipal Raphael Almeida Magalhães, com a avaliação das práticas pedagógicas adotadas no ensino. Faz-se necessário a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), como um documento norteador do ensino de alunos com necessidades especiais, de forma coletiva. O estudo de caso permitiu verificar que algumas Políticas de Inclusão diminuem as barreiras e analisar a avaliação de um aluno com necessidades especiais em uma sala do ensino regular. Do estudo realizado, origina-se um roteiro de inclusão, direcionados aos profissionais da educação.

Bassi (2019) estuda a elaboração do PEI, como um instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, na primeira Etapa do Ensino Fundamental I. A pesquisa empírica foi realizada Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, de com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e permitiu compreender como ocorre a elaboração

e operacionalização do PEI no ensino comum. Foi apresentada uma proposta de intervenção com a formação continuada/em serviço, aos profissionais da educação, especificamente ao professor Regente, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Mello (2019) aborda a criação do PEI de forma colaborativa, como um instrumento no processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. Sugere que a construção de um PEI de forma colaborativa, constitui um instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola de ensino regular. A pesquisa, de caráter qualitativo do tipo formação, foi realizada no Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira, Ensino Fundamental e Médio, Pato Branco – PR. A coleta de dados ocorreu em três etapas: pré-formação continuada dos professores, a etapa da formação e a etapa pós-formação. Foi utilizada a abordagem histórico-cultural, na perspectiva de Vigotski e autores que discutem o trabalho colaborativo, a aprendizagem mediada, a inclusão escolar e a avaliação da aprendizagem. A criação de um modelo de protocolo colaborativo de planejamento, e sua validação junto aos professores envolvidos na educação especial, mostrou-se como um instrumento potencializador da aprendizagem de alunos com deficiência.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) realizam estudos sobre o conceito do PEI, com a análise da legislação e dos modelos de execução na França, Itália, Estados Unidos e Brasil. E apontam que o PEI da França é o que tem uma maior abrangência, pois engloba todo o ciclo de vida. Já no Brasil, a legislação não garante que o aluno tenha um PEI baseado em suas necessidades.

Fontana, Cruz e Paula (2019) estudam a elaboração e aplicação do PEI nas aulas de Educação Física em uma Escola Especial, como estratégia de inclusão e aprendizagem. A pesquisa do tipo ação-colaborativa envolveu a participação dos pesquisadores e da professora de Educação Física de uma escola de Educação Especial do Município de Irati-PR. Como resultado do estudo, concluíram que o PEI se mostrou como uma ferramenta positiva para o ensino de Educação Física no contexto da Educação Especial.

- Eixo temático 4

Aspectos da inclusão escolar de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, na dissertação de Araújo (2019), e nos artigos de Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), Gregorutti *et al* (2017), e Glat (2018).

Araújo (2019) registra a visão de docentes de diversas regiões geográficas do Brasil, acerca da compreensão sobre a inclusão escolar, e da realidade vivida nas escolas sobre este

tema. Na apresentação dos resultados da pesquisa, muitos professores apontam falhas na formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais de ensino e não foram muitos os professores que disseram utilizar estratégias de ensino diferentes, como jogos, brincadeiras e adaptações de conteúdo para permitir a inclusão de todos os alunos. Os resultados da pesquisa confirmam que determinados aspectos do processo inclusivo se repetem, indiferentemente da localização geográfica no território nacional.

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) realizam um mapeamento para analisar as pesquisas empíricas internacionais que relacionavam a interface Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, com a busca de publicações no portal da CAPES e os descritores utilizados foram “*universal design for learning*” and “*inclusion*”. Concluíram que existe uma necessidade de pesquisas que incluam a aplicação dos princípios propostos pelo DUA, para que seja possível analisar seus efeitos no contexto escolar da educação inclusiva.

Gregorutti *et al* (2017) realizam um estudo do papel da tarefa de casa que são propostas pela escola de ensino comum para alunos com deficiência física, a partir da percepção de professores e dos cuidadores familiares. Baseiam-se na premissa de que a tarefa de casa pode contribuir para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados, sendo um aplicado para as professoras e outro para as cuidadoras familiares. Como resultado deste estudo, apontam que, em muitos casos, os professores não realizam uma adaptação para os alunos com deficiência, ou não oferecem a tarefa escolar com a mesma demanda que oferecem aos demais alunos da classe. Do ponto de vista das famílias, percebem as dificuldades da criança, e não sabem como proceder pela falta de comunicação da escola nesse aspecto.

Glat (2018) afirma que é necessário desconstruir a visão de estereótipos que marca os alunos com necessidades especiais – de limitações e incapacidades. Também, é necessário rever a formação dos profissionais de Educação Especial, de uma maneira mais humanista, onde veja o potencial desses alunos. A pesquisa se baseia nos termos de Ensino colaborativo, bidocência, coensino, com o apoio teórico dos autores Capellini, Fontes, Mendes, Braun, Glat, Braun & Marin, Oliveira, entre outros. Reflete, também, na interação entre os professores que atuam na Educação Especial com os professores do ensino comum, que precisam ser revistas, para que sejam construídas de forma colaborativa, e assim, a inclusão seja uma realidade.

O mapeamento bibliográfico permitiu a transformação da minha inquietação inicial em objeto de estudo, onde foi possível estabelecer os elementos centrais desta pesquisa, que são descritos a seguir.

O Problema

O trabalho está relacionado às minhas inquietações pessoais e profissionais, onde observo que a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, não é suficiente para afirmar que a escola é inclusiva. Seria necessário realizar o monitoramento e avaliação do percurso escolar do aluno, para o planejamento de aulas inclusivas e na promoção de uma cultura de colaboração entre os responsáveis pela sua escolarização. A realização de registros é fundamental nesse processo, pois como afirma Lück (2013, p. 174) “a ação sem registro e sem análise deixa de ter valor pedagógico”.

Neste sentido, na condição de docente, não observo um trabalho colaborativo e integrado entre os professores regentes, professor de apoio e equipe gestora em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos com deficiência. Diante disso, o problema desta pesquisa consiste na indagação: como utilizar a tecnologia para desenvolver uma ferramenta que possa auxiliar a gestão da escolarização dos alunos com deficiência de forma colaborativa?

Justificativa

Diversos estudos (FRAGA, 2017; SOARES, 2017; FERREIRA, 2018) evidenciam a necessidade do planejamento conjunto entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão. Os autores afirmam que a comunicação entre os atores citados é frágil, em relação ao planejamento e avaliações, e muitas vezes o professor de apoio exerce um papel mais ligado à socialização dos alunos com necessidades especiais de ensino, do que de um apoio ao aprendizado escolar. Sendo assim, realizar uma pesquisa que para identificar as funções do professor de apoio e do professor regente, além da análise do Plano de Desenvolvimento Individual, a fim de propor um meio que possibilite o registro do planejamento conjunto do ensino e da aprendizagem do aluno, através de um protótipo de plataforma capaz de armazenar essas ações, bem como permitir o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência por todos os professores, para que seja possível uma melhor compreensão das suas dificuldades e potencialidades, poderia permitir intervenções imediatas e identificar suas particularidades por toda sua vida acadêmica.

Hipótese

Esta pesquisa tem como hipótese central a existência de dificuldades na interação entre o professor de apoio à inclusão e professores regentes para a realização de um planejamento conjunto das ações de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, sendo que essas dificuldades poderiam ser amenizadas com a utilização de uma plataforma colaborativa.

Objetivo Geral

Elaborar um protótipo de plataforma colaborativa que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento de alunos com deficiência no ensino regular, com base nas necessidades identificadas no campo empírico e no modelo de PDI apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Objetivos Específicos

1. Aclarar o papel da equipe gestora da escola no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.
2. Identificar e comparar as funções do professor de apoio e do professor regente na aprendizagem de alunos com deficiência.
3. Levantar as percepções de professores e gestores quanto às dificuldades encontradas para a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência.
4. Verificar como se dão as interações entre professores regentes, professores de apoio e gestores no planejamento e no acompanhamento da aprendizagem desses alunos.
5. Verificar a existência ou não de planejamento conjunto na elaboração do Plano Educacional Individualizado
6. Analisar o planejamento escolar e a estrutura dos registros escolares dos alunos com deficiência.
7. Identificar os requisitos funcionais para desenvolvimento de uma plataforma de dados colaborativa que facilite a elaboração do Plano Educacional Individualizado e o acompanhamento da trajetória escolar dos alunos com deficiência.

Metodologia

Considerando os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, embasada no método exploratório de estudo de caso, pautado na percepção de professores e gestores sobre a inclusão escolar no local de estudo. Como instrumento de coleta, foi utilizando o questionário, além da análise documental de relatórios dos alunos com deficiência.

Oliveira (2008) afirma que uma pesquisa qualitativa realiza um estudo para a interpretação do mundo real, de acordo com a experiência vivida pelas pessoas. O estudo de caso é empregado quando o pesquisador deseja analisar uma situação singular. Na fase inicial deve-se definir o objeto e quais questões serão levantadas, por meio da seleção dos sujeitos envolvidos e do campo que será investigado. No segundo momento, o pesquisador realiza a coleta de dados, por meio de instrumentos por ele definidos, de acordo com a problemática que investiga. Na terceira fase realiza análise dos dados e elabora um relatório.

O campo empírico desta pesquisa foi o Ensino Fundamental II de uma escola da rede Municipal de Ensino no interior de Minas Gerais (APÊNDICE F). A cidade possui cerca de dez mil habitantes e apenas uma escola da rede municipal oferta o Ensino Fundamental II.

A escola oferece o Ensino Fundamental I no período vespertino, Ensino Fundamental II no período matutino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. No Ensino Fundamental II estão matriculados 233 alunos, sendo 13 alunos com deficiência; são atendidos por seis professoras de apoio e 14 professores regentes de áreas específicas.

Para a participação na pesquisa foram convidados os professores de apoio (6), professores regentes (14), a supervisora escolar⁷ (1) e a diretora (1). A supervisora escolar integrou o grupo participante da pesquisa, pois é responsável pelo acompanhamento das atividades que envolvem os alunos com deficiência na instituição, juntamente com os professores de apoio e professores regentes. A diretora escolar é responsável por estabelecer estratégias que permitam a inclusão de alunos com deficiência na escola. Assim, foram convidadas vinte e duas pessoas para participarem da pesquisa.

Critérios de inclusão: direção, professores regentes, professores de apoio à inclusão escolar e supervisora escolar do Ensino Fundamental II, acima mencionados.

Critérios de exclusão: professores da Instituição do Ensino Fundamental I.

⁷ No estado de Minas Gerais, a função do supervisor escolar é equivalente à do coordenador pedagógico como chamado no estado de São Paulo, conforme é apresentado no Anexo I.

Após a autorização da Secretaria de Educação do Município (APÊNDICE G) e do Consentimento Institucional (APÊNDICE F), foi realizada a coleta de dados conforme a descrição a seguir:

O contato com os profissionais selecionados para participarem da pesquisa ocorreu primeiramente por e-mail, que foi encaminhado pela Instituição, a fim de evitar a identificação dos participantes da pesquisa, (APÊNDICE F), solicitando aos professores, supervisão e direção a sua participação em responder o questionário (APÊNDICES A, B, C, D) e assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE H). Após a confirmação de participação, foi realizado um contato por telefone com os participantes para explicar a função da pesquisa e quais as variantes envolvidas. Após a compreensão do seu papel e a aceitação na participação, foram enviadas aos mesmos as perguntas através de formulário na plataforma do *Google Forms*, e as respostas enviadas diretamente para o e-mail da pesquisadora, sendo a mesma, a única pessoa que poderá ter acesso às respostas do questionário, garantindo o sigilo das informações. A participação dos envolvidos foi facultativa, preservando o sigilo da identificação. Nesta etapa, quatro professores regentes e um professor de apoio não manifestaram interesse em participar do estudo. Portanto, o total de participantes foi de 17 pessoas.

Tabela 3: Síntese dos participantes da pesquisa

Profissionais	Quantidade de profissionais convidados	Quantidade de profissionais participantes
Professores de apoio	6	5
Professores regentes	14	10
Supervisão Escolar	1	1
Direção Escolar	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Gil (2008) afirma que o questionário é uma técnica de investigação, constituído por um conjunto de questões, cujo objetivo é obter informações sobre conhecimentos, interesses, crenças, valores, comportamentos etc. Em relação à forma das questões, o autor define que podem ser definidos três tipos de questão: fechadas, abertas e dependentes. Nas questões fechadas, os participantes escolhem uma alternativa dentre as apresentadas na lista, já nas questões abertas, os respondentes oferecem suas próprias respostas. As questões dependentes dependem de outra questão e podem fazer sentido apenas para alguns respondentes.

Os questionários para docentes (um para regentes e outro para os de apoio) foram elaborados com questões abertas onde os professores envolvidos no processo de escolarização

dos alunos com deficiência, responderam aos questionamentos com suas próprias palavras, e outras questões no formato de respostas fechadas, onde os participantes selecionaram apenas uma opção.

A equipe de gestão da escola participou da pesquisa através da utilização de um questionário específico à supervisora escolar (APÊNDICE C) e outro para a direção escolar (APÊNDICE D), do mesmo formato utilizado com os professores regentes (APÊNDICE A) e de apoio (APÊNDICE B), ou seja, com questões abertas e fechadas.

O conteúdo das questões está relacionado ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, às interações entre os professores envolvidos na escolarização destes alunos, à formação dos professores e às dificuldades encontradas na sala de aula para promover a inclusão escolar.

Para realizar a análise dos dados, as etapas da pesquisa foram delimitadas de acordo com o objeto de estudo, através da literatura referente ao trabalho docente e da gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva e do estudo do Plano Educacional Individualizado. Para isso, foram identificados referências e autores que discorrem sobre o tema.

Após o levantamento dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa, foi realizada a leitura e codificação de dados para análise.

Os relatórios de desenvolvimento dos alunos com deficiência no local de estudo foram analisados e organizados em categorias, para que pudessem ser comparados com a estrutura de Plano de Desenvolvimento Individual proposto para a rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Para a análise das informações coletadas utiliza-se como referência as considerações de Mantoan (2015) sobre a inclusão escolar e de Lück (2013; 2014) sobre avaliação e monitoramento do trabalho escolar e da gestão do processo de aprendizagem e outros autores que se mostraram relevantes no decorrer do trabalho.

Riscos e Benefícios

Por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, esta foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Araraquara, e somente teve início após a análise e aprovação, através do parecer número 4.528.962.

Foram seguidos os protocolos necessários para minimizar os riscos que poderiam ocorrer aos envolvidos. No caso de desconforto e/ou constrangimento em razão das informações que retratam a temática apresentada, os participantes foram orientados e quaisquer dúvidas foram esclarecidas. Além disso, foi informado que a participação dos envolvidos na

pesquisa é de origem facultativa garantindo sigilo e confidência de sua identificação e poderiam optar por interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Após apresentar as orientações sobre a pesquisa, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que, após a leitura e compreensão, pudessem optar pelo seu consentimento e assinatura.

Ao participar desse trabalho, os participantes contribuirão para o desenvolvimento de uma pesquisa científica que tem o intuito de desenvolver um protótipo de plataforma colaborativa, que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular. Os benefícios reverterão diretamente aos participantes que terão a possibilidade de opinar sobre uma ferramenta (que foi idealizada de acordo com a literatura selecionada e interesses do campo empírico) para facilitar o acompanhamento da trajetória escolar destes alunos na Instituição.

Na sequência, este trabalho está dividido nas seguintes seções:

Na seção 1 foi apresentado o processo histórico sobre a inclusão escolar, no qual são abordadas políticas públicas e diretrizes que possibilitaram o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Também são exibidos os dados sobre a inclusão escolar no Estado de Minas Gerais, bem como alguns aspectos da resolução SEE/MG n° 4.256, instituída pela Secretaria de Estado de Educação em 2020, que exprimem as normativas para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Na seção 2, buscou-se refletir sobre o trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva, na análise das interações entre os professores regentes e alunos, nas funções desempenhadas pelo professor de apoio e a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência.

A seção 3 é dedicada ao estudo dos papéis desempenhados pelos gestores escolares - na figura da direção e coordenação pedagógica - na promoção de escolas inclusivas. Além disso, fez-se necessário a reflexão sobre a gestão de sala de aula na perspectiva da educação inclusiva.

Na seção 4, foi realizada uma abordagem sobre o Plano Educacional Individualizado, que consiste em uma ferramenta para auxiliar o processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. São apresentadas as principais características do referido plano, as divergências com relação à nomenclatura, os componentes básicos que o constitui, e a estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, segundo a resolução SEE/MG n° 4.256 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Como forma de contribuir com o objetivo desta pesquisa, foi realizada uma análise de plataformas digitais de Plano Educacional Individualizado, para que fosse possível ponderar suas funcionalidades.

Na seção 5, são apresentados as análises e os resultados das discussões sobre os estudos realizados, através da caracterização do local de estudo e dos participantes da pesquisa: professores regentes, professores de apoio e a equipe de gestão escolar, em consonância com o problema de pesquisa.

Na seção 6, foi arquitetada a estrutura do protótipo de plataforma colaborativa, onde foram atribuídas as funcionalidades aos usuários administradores do sistema e as funcionalidades aos professores. Para a idealização do referido protótipo foi utilizada a estrutura de PDI, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020) e as contribuições de Lück (2013; 2014) sobre avaliação e monitoramento do trabalho escolar e da gestão do processo de aprendizagem.

1. HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL

Nesta seção serão apresentadas as políticas públicas e diretrizes legais que possibilitaram a inclusão de alunos com deficiência em escolas de ensino regular. Também serão apresentados dados sobre a Educação Especial no Estado de Minas Gerais.

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é resultado de um processo histórico, marcado por momentos distintos desde a rejeição das pessoas com deficiência, da segregação, da integração, até chegar ao atual momento da inclusão. As políticas públicas e diretrizes que possibilitaram a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência permitiram avanços significativos, porém na realidade das escolas e da sociedade ainda são necessários muitos esforços para que a inclusão ocorra de fato.

Sasaki (2012) define o processo histórico da Educação Especial através de quatro etapas. Na primeira etapa, denominada Exclusão, que vai da antiguidade até o século XIX, as pessoas com deficiência eram rejeitadas em uma sociedade que as consideravam inúteis e inválidas, muitas vezes, sendo levadas até à morte.

A partir de 1910, a etapa da Segregação, conhecido como Modelo Assistencialista, em que a sociedade e o governo, mantinham as pessoas com deficiência – aquelas que conseguiam buscar por ajuda e que eram consideradas merecedoras do benefício – em instituições terminais, com a oferta de alguns serviços básicos como abrigo, alimentação, vestuário.

Figura 1: Segunda etapa da Educação Especial



Fonte: (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 3)

Na terceira etapa, conhecida como Integração, na década de 1940, inspirada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), surgiram os serviços de reabilitação física e profissional para pessoas com deficiências, na qual, algumas tiveram acesso aos serviços oferecidos. Dentre as pessoas com deficiência que foram reabilitadas, aquelas que

demonstrassem capacidade para o estudo e trabalho puderam ser matriculadas em escolas comuns e ser aceitas no mercado de trabalho. Este modelo é conhecido como Modelo Médico da Deficiência. Neste momento, surgiram as associações de pessoas com deficiência ou familiares delas, com uma abordagem assistencialista, voltadas àqueles que pertenciam às associações.

Figura 2: Terceira etapa da Educação Especial

Integração



Fonte: (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 3)

A última etapa, a da Inclusão, iniciada na década de 1990, conhecido como Modelo Social de Deficiência, foi motivada por movimentos das próprias pessoas com deficiência, fortalecido pelo lema “Participação Plena e Igualdade, do Ano Internacional da Pessoas Deficiente” em 1981, que introduziu o conceito de equiparação de oportunidades, através de adaptações e adequações de sistemas sociais comuns, da eliminação de barreiras do ambiente, para que as pessoas com deficiência possam participar em todos os aspectos da sociedade.

Figura 3: Quarta etapa da Educação Especial

Inclusão



Fonte: (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014, p. 4)

1.1.O cenário da educação inclusiva no Brasil

Das principais associações que surgiram no Brasil, na etapa referente à integração de pessoas com deficiência na sociedade, temos o Instituto Pestalozzi fundado em 1926 no Rio Grande do Sul e posteriormente o movimento foi impulsionado por Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa, que criou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Foi ela quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar dos termos usados na época para se referir às crianças com deficiência intelectual. Em 1950 foi fundada no Brasil a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Neste contexto, a educação especial era desenvolvida em locais específicos e segregados.

Mantoan (2015) afirma que historicamente, as escolas especiais foram constituídas para acolher os alunos que não estavam aptos para acompanhar as classes de ensino comum, como os indisciplinados, negros, pobres, dentre outros, ou seja, aqueles que poderiam ameaçar a excelência do ensino. Porém, Beyer (2013) afirma que as escolas especiais não eram segregadoras, como defendem algumas pessoas, ao contrário, elas integraram pela primeira vez as crianças com deficiência ao sistema escolar. No entanto, ressalta que a educação especial foi criada como uma medida paliativa e temporária, e que apesar da sua importância histórica não devem ter um caráter permanente.

A mudança de concepção do papel das escolas especiais e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular é consequência de políticas públicas e diretrizes que foram implementadas no Brasil desde a década de 90. Como marco legal que aborda a educação especial, em linhas gerais, temos a Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 3º que constitui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, inciso IV, objetiva a democratização do ensino, através da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No Capítulo III, a Seção I que se refere à Educação, o artigo 205, afirma que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A educação é instituída como um direito de todos, sem distinções, e dever do Estado e da família promover a educação. A sociedade tem o papel de colaborar no processo educacional para o pleno desenvolvimento do indivíduo para que ele seja capaz de exercer a cidadania e

qualificação para o trabalho. Para firmar o direito de todos à Educação, o artigo 206, inciso I, afirma sobre a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

O artigo 208, inciso III, é direcionado aos alunos com deficiência, e define que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No ano de 1994, em Salamanca na Espanha, reuniram-se mais de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o intuito de promover a educação para todos, como forma de capacitar as escolas para atender sobretudo às crianças que tem necessidades educacionais especiais (CARVALHO, 2004). O documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais menciona que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, sem discriminação:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

Carvalho (2004) afirma que as mudanças necessárias para fazer a educação para todos não ocorrem repentinamente e não dependem apenas das políticas educacionais. Devem ser planejadas com as demais políticas públicas: distribuição de recursos financeiros, programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, dentre outras.

Em 1996, foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, e pela primeira vez é inserido no documento um capítulo específico para assegurar os direitos da pessoa com deficiência e sua participação na vida escolar. No capítulo V, artigo 58, é conceituada a Educação Especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). O artigo mencionado, nos parágrafos 1º e 2º, também garante serviços de apoio especializado, quando necessário, na escola regular, para que sejam atendidas as peculiaridades dos alunos público-alvo da educação especial. O atendimento educacional pode ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando a integração do aluno no ensino regular não for possível.

Segundo Mantoan (2015) na interpretação das normas educacionais, há controvérsias entre a Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996. Enquanto a primeira afirma que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, como um complemento e não como substituto do ensino regular, a LDBEN no artigo 58 afirma que é possível a substituição do ensino regular pelo ensino especial.

A LDBEN de 1996, no artigo 59 estabelece as condições necessárias para a oferta da Educação Especial pelos sistemas de ensino:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (BRASIL, 1996).

Como forma de normatizar o capítulo V da LDBEN 9.394/96, no ano de 2001, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Tal resolução, define no seu artigo 5º quem são os alunos com necessidades educacionais especiais:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 5º)

Laplane (2014) salienta que as leis e documentos instituídos na década de 1990 não foram suficientes para que a sociedade e instituições educacionais reconhecessem os direitos de acesso aos deficientes, o que é evidenciado pela Resolução n. 8 de 20 de junho de 2001, quando o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência recomendou junto ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação medidas referentes à inclusão de pessoas deficientes no sistema regular de ensino. A Resolução relata a superlotação nas

escolas, a ausência de metodologias específicas e apoios necessários aos deficientes, exclusão de alunos que não se adaptaram às práticas da escola regular, falta de acessibilidade no espaço físico escolar, indeferimento de matrículas, falta de formação do corpo docente para oferecer condições de desempenho acadêmico suficientes, encaminhamento dos alunos às instituições especializadas, mesmo sem o consentimento da família.

Com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, são apresentadas as diretrizes para a Educação Especial no país. Por meio dela, define-se o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva:

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

Por meio do referido documento, são definidos cada um dos termos utilizados em relação ao público-alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p.15)

No ano de 2015 é instituída a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Aborda que a pessoa com deficiência tem direito à educação, de forma inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino. Além da garantia da oferta de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a permanência, participação e aprendizagem, e a formação docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

De acordo com a Lei 13.146/15, toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e não deverá sofrer nenhuma espécie de discriminação. Ciríaco (2020) cita que por meio da convivência com alunos com deficiência, os alunos perdem o preconceito em relação ao diferente, tornam-se mais tolerantes e colaboradores. Assim, garantir o acesso dessas pessoas no ensino regular é o primeiro passo para a inclusão social, e assim para a igualdade de oportunidades.

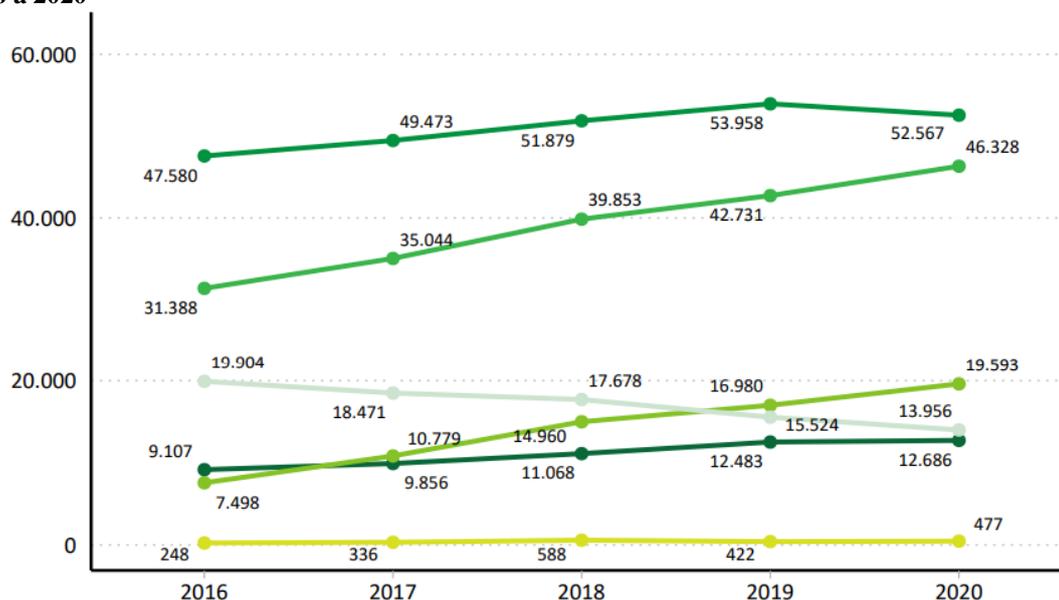
1.2.O cenário atual da Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais

Diante das considerações históricas apresentadas sobre o processo da inclusão escolar na realidade brasileira, o estado de Minas Gerais não poderia se constituir de uma forma diferente.

Borges e Campos (2008) realizaram um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais, e apresentaram três fases que se coexistiram, e identificaram as principais características de cada fase. De 1930 a 1950 foi o período correspondente à primeira fase, na qual as crianças com deficiência, que não frequentam a escola, passaram a frequentar as classes especiais. O segundo período, que vai de 1950 a 1990, houve a expansão das escolas especiais, e assim os alunos com deficiência migraram para este modelo de escola, enquanto as classes especiais passaram a receber os alunos com problemas de aprendizagem. A terceira fase que iniciou no ano de 1990 até os dias atuais, é marcado pela consolidação da educação inclusiva como Lei de Estado, onde as classes especiais são extintas e a Educação Especial apresenta novos desafios em relação ao atendimento das especificadas de um público com tantas diversidades.

De acordo com o censo escolar de 2020 (BRASIL, 2021), houve um aumento de 25,8% em relação a 2016 de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. O percentual de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, quando comparado ao ano de 2016, apresentou um crescimento de 161,3%. O gráfico apresenta o número de matrículas desses alunos em Minas Gerais no período de 2016 a 2020.

Gráfico 1: número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino - Minas Gerais -2016 a 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

O documento supracitado destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O PNE constitui um instrumento que articula todo o Sistema de Educação (nos níveis federal, estadual e municipal), com o objetivo de apontar os problemas existentes no processo de escolarização e apresentar estratégias para solucioná-los.

A Secretaria de Estado de Educação instituiu no ano de 2020 as normativas para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, através da resolução SEE/MG n° 4.256, em consonância do artigo 59 da LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996).

A resolução, por meio do Art. 2º, define que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. O Art. 5º apresenta os princípios e objetivos da Educação Inclusiva:

- I - direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação;
- II - direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana;
- III - direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino;
- IV - direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

Aos professores regentes, na perspectiva da educação inclusiva, de acordo com o Art. 8º da resolução deverão:

I - Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula; II - Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial; III - Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado; IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial. Parágrafo único. o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado, o Art. 9º define as incumbências:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

A resolução apresenta uma novidade em relação a um modelo padrão e estruturado do PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, que é um documento obrigatório nas escolas da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. De acordo com Art. 13º, o PDI deverá ser construído por todos os atores envolvidos na educação do aluno, e deverá conter o histórico de vida do aluno, avaliação diagnóstica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. Caso o aluno seja transferido para outra escola, o PDI será utilizado para orientar a continuidade nos trabalhos pedagógicos.

A promoção da inclusão escolar vai além da garantia da matrícula da criança com deficiência. A resolução SEE/MG nº 4.256 assegura o direito da oferta de profissionais de apoio escolar, adoção de práticas pedagógicas inclusivas, formação inicial e continuada de professores, formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Se

tais ações não ocorrem na prática das instituições, de forma conjunta, a criança participa apenas do convívio social na escola, sem que ocorra a aprendizagem de acordo com suas necessidades. É como estar na escola, porém não gozar dos mesmos direitos. Além disso, a escola falha, muitas vezes, no sentido de incluir os alunos com deficiência nas salas de aula, seja pela estrutura física da escola, seja pela falta de capacitação dos gestores e professores.

Na seção 2 é apresentada uma análise dos papéis do professor regente e do professor de apoio, a fim de promover a inclusão escolar de alunos com deficiência em salas de ensino regular, além dos aspectos de avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.

2. O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao fazer uma análise histórica, progressivamente, a escola se abre a tudo e a todos, e aos poucos ela absorve as mulheres, os pobres das cidades, os filhos de camponeses, e mais recentemente as pessoas com deficiência, o que implica no surgimento de serviços e pessoal especializado para apoiar o ensino regular (TARDIF; LESSARD, 2014).

Dentro do ambiente escolar, o professor interage com alunos, gestores, colegas, profissionais de apoio aos alunos com deficiência, entre outros. Tardif e Lessard (2014) afirmam que o principal objeto do trabalho do professor é a interatividade.

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38)

Para que ocorram as interações é necessária a aproximação entre os envolvidos no processo educacional, alunos, professores, gestores e família. Quando o professor é capaz de conhecer e compreender melhor o aluno, torna-se possível a realização de intervenções tanto na aprendizagem, quanto nos aspectos sociais e afetivos.

Tardif e Lessard (2014) definem que o ato de ensinar implica no trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Onde o trabalho sobre o humano envolve atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, dentre outros. O calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, são componentes essenciais para a interação, ou seja, não basta ter o aluno na sala de aula, é preciso enxergá-lo, e a leitura do outro é fruto das interações humanas.

Contudo, no cotidiano das escolas, os docentes encontram dificuldades em realizar interações efetivas, que permitam conhecer os alunos, especialmente na identificação das suas necessidades educacionais, pois se deparam com salas de aulas numerosas e uma jornada de trabalho exaustiva, em que muitos lecionam em mais de uma escola.

No âmbito da inclusão escolar, outras dificuldades permeiam as interações entre professores e alunos com deficiência. A falta de conhecimento sobre as práticas inclusivas, a ausência de formação continuada e a dificuldade nas interações entre os professores regentes e professores de apoio em função do planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, emerge a necessidade de uma formação docente que consiga abranger as demandas que procedem da inclusão escolar. Conforme afirma Figueiredo

(2011), a formação dos professores implica na redefinição das competências e das principais funções do profissional. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada dos professores deve considerar a inclusão de todos os alunos.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. (FIGUEIREDO, 2011, p. 141)

Na perspectiva da formação continuada do professor, Arantes (2006) afirma que esta deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, onde sejam planejadas e implementadas novas propostas e práticas de ensino que atendam às características de todos os alunos. Figueiredo (2011) complementa que a formação dos professores só poderá ocorrer no espaço coletivo, acendendo uma mudança na cultura da escola, uma cultura colaboradora e que permita a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmam que nas salas de aula do ensino regular onde estão matriculados alunos com deficiência, há uma tendência crescente da presença do profissional de apoio, cuja função é dar assistência ao aluno sob a supervisão de um professor regente.

Entende-se por profissional de apoio aquele que, após avaliação das demandas do aluno público-alvo da Educação Especial, auxiliará o aluno que não possui autonomia nas atividades diárias de higiene, locomoção e/ou alimentação. Por isso, a garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p.43)

As funções desempenhadas pelo professor de apoio, bem como a formação profissional e como deve ser a interação com o professor regente são pontos nebulosos, visto que não há legislação que defina claramente tais aspectos.

A presença do professor de apoio na sala de aula pode ser interpretada pelo professor regente como se a aprendizagem fosse uma atribuição deste profissional, o que ocasiona o distanciamento entre professores regentes e alunos com deficiência. Soares (2017) evidenciou que, na percepção dos professores regentes de uma instituição, a responsabilidade do processo de ensino dos alunos com deficiência é do professor de apoio, quando na verdade é do professor

regente, com o auxílio do professor de apoio, pois o professor regente afirma que o aluno com deficiência perde a concentração quando o professor de apoio se ausenta da sala de aula.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmam que o ensino aos alunos com deficiência não é responsabilidade do professor de apoio, no entanto, muitos municípios atribuem a ele essa função. O papel do professor de apoio está voltado para auxiliar o aluno que não possui autonomia nas tarefas diárias de higiene, locomoção ou alimentação, ou seja, sua função não está diretamente ligada ao conhecimento e aprendizagem dos alunos.

Todavia, Silva (2018) relata que o professor de apoio tem o papel voltado à aprendizagem de alunos com deficiência, e que realiza a adaptação das atividades a serem realizadas pelos alunos, uma vez que o professor regente planeja suas atividades para a turma toda. Se o professor regente considerasse realmente a turma toda, incluindo os alunos com deficiência, não seria necessário realizar adaptações. Além disso, afirma que a atuação do professor de apoio junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser uma ação inclusiva, se a prática pedagógica, juntamente com os demais professores, não implique na segregação do aluno, sempre com ações que possam articular aos demais estudantes. O professor de apoio e o professor regente devem considerar as especificidades de aprendizagem que seja bom para o próprio aluno e não somente para atender aos interesses do sistema escolar.

O trabalho não é pensado coletivamente para atender a todos, mas requer que seja *adaptado*. Essa prática revela uma postura bem conservadora da educação, que não atende aos princípios da educação para todos, que prevê que todo o processo educacional seja organizado, planejado e executado considerando a existência de todos os envolvidos, não demandando ajustes específicos para um e/ou pequenos grupos. (SILVA, 2018, p. 215-216)

Na visão de Mantoan (2015), o ensino individualizado, que diferencia o aluno pelos seus problemas de aprendizagem, não é uma prática inclusiva, pois continua segregando e diferenciando os alunos dentro da sala de aula e fora dela. E para que essa prática não ocorra, é necessário reestruturar o projeto político-pedagógico da escola, já que neste documento estão contidos os dados da clientela que será atendida no ano letivo, os recursos pedagógicos e materiais disponíveis. Além disso, as práticas de ensino e a avaliação podem ser repensadas e modificadas com base nas definições do projeto político-pedagógico de cada escola.

A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem práticas de ensino diferenciadas para alguns, deriva, pois de uma reestruturação do projeto político-pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. (MANTOAN, 2015, p. 67)

Em relação à legislação sobre o professor de apoio, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, no capítulo IV, aborda os aspectos relacionados ao direito à Educação, que deve garantir a inclusão de alunos com deficiência em todos os níveis de escolaridade, para que seja possível o desenvolvimento de suas habilidades físicas, sensoriais, cognitivas e sociais. Dentre os direitos abordados na lei, o Art. 28 inciso XVII assegura a oferta de profissionais de apoio escolar, porém não são apresentados os requisitos necessários para a atuação deste profissional.

Iniciativas voltadas para a inclusão escolar já são garantidas pela lei antes mesmo da Lei Brasileira da Inclusão, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que prevê, pelo Art. 59, inciso III, a presença de profissionais especializados nos seguintes termos: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”.

Serra (2017) realizou um estudo sobre os efeitos da Lei nº 13.146/2015 no cotidiano das escolas, e os aspectos da mediação escolar. “Por mediador concebemos o profissional que apoia o aluno quando este não possui autonomia física, sensorial, comportamental ou cognitiva para aprender” (SERRA, 2017, p. 30). De acordo com a autora, os mediadores assumem a função de assessorar vários alunos, o que implica na fragmentação do trabalho, ou ainda, as instituições optam pela contratação de estagiários, que permanecem na escola por um curto período, o que impossibilita o aprofundamento das relações interpessoais e de aprendizagem. Assim, o mediador perde sua finalidade pedagógica e apenas tem a função de acompanhar o aluno com deficiência.

Em suma, pela falta de clareza da legislação sobre o professor de apoio, desde o termo adequado que o caracterize, formação necessária e funções que devem ser desempenhadas por ele, os municípios e escolas atribuem a ele denominações e responsabilidades distintas, o que pode resultar em uma pseudo-inclusão escolar.

2.1.A avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva

O professor tem a função de avaliar o desempenho dos alunos, de forma contínua, para que possa identificar as dificuldades e verificar os avanços de aprendizagem. Através da avaliação, o professor tem condições de refletir sobre suas práticas de ensino, e o aluno, por sua vez, reflete sobre o que aprendeu. É um processo contínuo de reflexão e ação. Refletir para agir, e através da ação, são geradas novas possibilidades de reflexão. Tal ciclo permite um autoconhecimento tanto do professor, quanto dos alunos, além de conhecer o próprio papel da

avaliação, que não deve ser apenas de caráter classificatório, mas de conhecimento e aprendizagem. Hoffman (1995, p.17) afirma que:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos sobre a realidade escolar no próprio ato da avaliação. (HOFFMAN, 1995, p.17)

Segundo Hoffman (1995), quando a avaliação tem o intuito de julgamento de resultados, através da autoridade do professor, limita-se a autonomia moral e intelectual do aluno. Além disso, a prática de avaliação baseada na classificação, é atrelada à comparação com modelos e atribuição de notas e conceitos. Ao professor, cabe o ato de investigar, que permite identificar, através das manifestações dos alunos, os seus anseios, e assim, proporcionar situações de aprendizagem significativas.

A avaliação da aprendizagem ocorre em cada aula ministrada, pelo ensino, pelos avanços de aprendizagem dos alunos, pelas relações sociais que estabelecem entre colegas e professores. O professor deve ter um olhar atento para com cada aluno, deve interagir, deve identificar situações que despertam o interesse pela aprendizagem. Se algum evento externo é motivo de interesse por parte dos alunos, o professor pode aproveitar a situação para contextualizar o ensino.

Quando o professor usa sempre o mesmo material, a mesma metodologia, para turmas com interesses distintos, há um distanciamento do ensino-aprendizagem, e ainda assim, a culpa pela não aprendizagem recai sobre o aluno.

A avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência é ainda mais complexa. Primeiro, pelo desejo do professor, mesmo que inconsciente, de trabalhar com uma classe homogênea, e pela falta de formação docente em ensinar na perspectiva da educação inclusiva, e assim, os alunos considerados diferentes, ao ser comparados com os outros colegas de sala, sempre irão obter resultados inferiores. Beyer (2013) afirma que é injusto avaliar o desempenho dos diferentes alunos usando os mesmos critérios, e que o educador deve comparar o desempenho dos alunos com eles mesmos, nunca com outros alunos.

Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender. (BEYER, 2013, p.31)

De acordo com Mantoan (2015), na avaliação inclusiva, deve-se acompanhar o percurso de cada aluno, os progressos que apresenta nos estudos, no tratamento das informações e na vida social da escola. O aluno participa do processo de avaliação e não apenas o professor faz a aprovação ou reprovação do seu desempenho. Para isso, o aluno analisa, através de diários, o plano de atividades e verifica o que aprendeu, e assim, reconhece o seu esforço, ou seja, realiza uma autoavaliação.

Mesmo os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem são avaliados de forma equivocada. Hoffman (1995) afirma que se o aluno tem dificuldades, mas tem um bom comportamento, são acrescentados pontos em sua avaliação por isso. E assim, a boa ação do professor é prejudicial ao aluno, pois implica na omissão de ações que o professor poderia ter para a reorganização do ensino e promoção da aprendizagem. Como afirma Mantoan (2015, p. 74) “[...] é importante lembrar que o ensino é um ato coletivo, mas o aprender é sempre individualizado”.

Beyer (2013) afirma que há muitas críticas à avaliação pautada no conceito de diferenças comparativas, isto é, aquilo que faz comparações entre alunos e a normatividade do currículo escolar. Ambas as situações desconsideram as condições individuais, discrimina ou subestima as potencialidades diversas dos alunos, além disso, os professores, por falta de vontade ou tempo, não conhecem as potencialidades dos alunos e não criam condições que promovam o seu desenvolvimento. Assim, a avaliação é sintética, valorativa e não formativa, o que impede compreender as condições cognitivas e socioafetivas dos alunos.

Os alunos com deficiência, assim como todos os alunos, têm uma história de vida, muitas vezes, até mais intensa que outros colegas, pelo contato com outros profissionais de educação e saúde. Eles são submetidos a avaliações constantes, o que pode causar frustrações pelos resultados obtidos, e essa situação, muitas vezes, não é considerada no contexto escolar.

Beyer (2013) enfatiza a importância do professor em promover a aprendizagem dos alunos, e em considerar os fatores relacionados ao sucesso ou dificuldades dos alunos. Para isso, o autor afirma que os professores devem fazer reflexões constantes quanto à sua prática docente, através de questionamentos sobre suas ações, que envolvem perguntas como se o que o ele fez foi suficiente para promover a aprendizagem; e a sua parcela de responsabilidade para o sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Desta forma, o professor poderá fazer uma avaliação justa, ao incluir-se como responsável pela aprendizagem dos alunos.

Porém, a função de promover a inclusão escolar de alunos com deficiência em salas do ensino regular não é uma tarefa exclusiva dos professores. Os gestores escolares, na figura da

direção e da coordenação pedagógica, exercem papéis fundamentais para a prática da inclusão escolar. Desta forma, na seção 3 são discutidas as funções de tais atores educacionais, além dos aspectos da gestão de sala de aula.

3. O PAPEL DO GESTOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Lück (2009), a gestão escolar consiste em uma área da educação cujo papel está voltado ao planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos processos que possam promover a efetividade das ações educacionais que promovam a aprendizagem e formação dos alunos. A autora afirma que gestão escolar envolve o trabalho da direção escolar, supervisão ou coordenação pedagógica, orientação educacional e da secretaria escolar, e de acordo com o princípio da gestão democrática, inclui a participação dos professores e da comunidade escolar, a fim de garantir a qualidade da educação para todos os alunos.

No que concerne sobre a gestão democrática, a LBDEN de 1996, no seu art. 14 define:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Destarte, pensar em uma instituição com gestão democrática é ter uma escola que se baseia em regras que dá direitos de participação iguais aos estudantes, professores e funcionários.

3.1.O Papel da Direção Escolar

Para que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular ocorra efetivamente, um conjunto de ações, pelos diferentes atores educacionais envolvidos, devem ser estabelecidas. No âmbito das instituições, o gestor escolar pode ser considerado o precursor deste processo, visto que devido ao papel de liderança que exerce, tem o papel de incentivar práticas colaborativas entre a equipe escolar, e ser o responsável pela administração do tempo para que sejam estabelecidas ações concretas de cooperação e colaboração entre os pares.

Nos processos inclusivos é fundamental que o gestor promova a inclusão, aperfeiçoando os procedimentos pedagógicos em sala de aula e na organização da escola, por meio da busca da qualidade e da transparência nos atos da gestão escolar. Neste sentido Lück (2009, p. 95) afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LÜCK, 2009, p. 95)

Dentre as competências do diretor escolar que são apresentadas por Lück (2009), podemos enfatizar a promoção da educação inclusiva:

Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. (LÜCK, 2009, p. 15)

Para Libâneo (2018), a gestão é o processo que implica na direção e controle das decisões para que as organizações possam atingir os seus objetivos. Para o autor, a organização e a gestão visam:

a) Promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula. b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem. c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. (LIBÂNEO, 2018, p. 88)

As práticas da gestão apresentadas pelo autor ressaltam a importância do seu papel dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. O gestor, ao promover as condições e recursos para que os professores possam trabalhar de forma efetiva com o intuito de garantir a aprendizagem de todos os alunos, dialoga com as ações necessárias para que seja possível a inclusão escolar.

Libâneo (2018) afirma que a direção é o princípio da gestão, que canaliza o trabalho das pessoas e orienta e integra de forma a atingir os objetivos. O autor menciona que as funções do diretor escolar são predominantemente administrativas, porém, por se tratar de uma instituição e a um projeto educativo, tem conotação pedagógica. O diretor é o responsável por articular e integrar os setores da escola: administrativo, pedagógico, secretarias, serviços gerais e comunidade escolar.

Para o autor, a direção pode assumir diferentes papéis: na concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada na pessoa do diretor, e aos professores cabe o papel de

cumprir os planos sem que possam participar. Na concepção democrático-participativa, a tomada de decisões é coletiva, de forma participativa.

Notadamente, na perspectiva da Educação Inclusiva, a concepção democrático-participativa oferece mais benefícios à aprendizagem, pois deve ocorrer a participação e colaboração entre os atores envolvidos na educação. Sage (1999, p. 137) afirma que “o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças”. Assim, o diretor tem o papel de proporcionar um clima de colaboração dentro das escolas, de forma a apoiar os professores, para que estes não se sintam sozinhos. Além disso, o diretor deve ser um facilitador do processo de cooperação entre os professores dentro do ambiente escolar, de forma a apoiar os professores que são mais propensos às mudanças e compreender os professores que trabalham de forma tradicional.

O diretor, mais do que qualquer outro funcionário do sistema escolar, está em posição de entender e ser sensível ao *status* e às necessidades dos professores e de outros funcionários de serviço direto para desenvolver as atitudes e habilidades necessárias para que as práticas inclusivas possam florescer. (SAGE, 1999, p. 138)

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) também ressaltam a importância do gestor escolar, ao afirmarem que todos os profissionais da educação devem ter consciência dos princípios da educação inclusiva, e isso inclui a gestão administrativa, pois, caso contrário, inicia-se um processo de fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. É um processo em cadeia, que ao ser iniciado no topo da pirâmide, na figura da direção, irá permear nas ações de professores e funcionários.

Um dos recursos necessários que contribui com o ensino para todas as crianças refere-se à administração do tempo. Sage (1999) afirma que diariamente o diretor deve reservar um tempo para cuidar do planejamento e das reuniões que ocorrem entre as pessoas que são responsáveis pela educação de um grupo. Ele cita alguns mecanismos adotados em escolas do Canadá, em que dentro do horário escolar, foi reservado um tempo para que o professor do ensino regular e o professor da educação especial pudessem planejar as atividades em conjunto. Outra prática adotada no país foi o professor da educação especial substituir o professor da classe regular por alguns períodos para que pudesse planejar o ensino para todos os alunos. Em ambas as situações, o papel do diretor é essencial para que a cooperação seja uma realidade a fim de promover a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) corroboram as ideias de Sage (1999) ao mencionar que diretores e coordenadores tem o papel de criar uma cultura colaborativa nas escolas, uma vez que isso viabiliza o planejamento das aulas. Quando não há tempo disponível para a

realização de um planejamento conjunto no espaço escolar, ele torna-se superficial. E nesta perspectiva de trabalho coletivo, a administração da escola deve estar aberta para ouvir e auxiliar nos momentos de insegurança, dos acertos e especialmente nos momentos de erros.

Porém a responsabilidade pela escolarização e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular não é exclusiva do gestor escolar. Ele tem o papel de incentivar, facilitar o processo, de forma conjunta com a coordenação pedagógica, professores, e outros educadores envolvidos na escolarização desses alunos, além da participação das famílias.

Beyer (2013) afirma que pais, professores e gestores devem ter o comprometimento e a convicção de que, por meio da educação inclusiva, as crianças com deficiência terão uma inclusão social mais efetiva, e sem os esforços desses agentes, isso não será possível.

Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (BEYER, 2013, p. 63)

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas é um desafio para os profissionais da educação, e o diretor tem um papel essencial para incentivar ações que promovam aprendizagem para todos os alunos, pois, como afirma Lück (2009), o diretor escolar é o profissional que lidera e organiza o trabalho daqueles que nela atuam, de forma a orientá-los na promoção de aprendizagens e formação de alunos, para que sejam capazes de enfrentar novos desafios. Além disso, segundo a autora, a observação pedagógica é inerente ao trabalho daqueles que são responsáveis pela liderança da escola, e para verificar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, deve adotar uma série de cuidados, que são descritos a seguir:

- a prática regular de observação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula; - a realização de análise dos aspectos observados, com o objetivo de desenvolver a compreensão a respeito de como maximizar a aprendizagem dos alunos na sala de aula; - o *feedback* reflexivo com os professores a respeito dos aspectos observados; - o registro organizado de toda essa experiência em portfólio, de modo a construir os degraus do desenvolvimento contínuo; - o envolvimento dos professores na observação de aulas ministradas por seus colegas; - a construção do conhecimento pedagógico na escola mediante elaboração de portfólio, com o registro das observações e aprendizagens profissionais desenvolvidas a partir delas. (LÜCK, 2009, p. 101)

A falta de clareza dos papéis de cada ator escolar, a falta de diálogo e de planejamento entre eles, são fatores que dificultam o processo de inclusão escolar. Assim, o gestor escolar é essencial para criar uma cultura colaborativa na escola e ser o primeiro a desejar a inclusão escolar, a fim de que, pelo exemplo das suas ações, a equipe escolar também queira trabalhar com práticas inclusivas.

3.2.As funções Coordenador Pedagógico

Para melhor organização da gestão escolar, muitas escolas definem funções específicas para diretores e coordenadores pedagógicos. Apesar de ambos interagirem constantemente, as funções de cada um no cotidiano escolar são distintas. Como afirma Libâneo (2018, p.177) “a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”.

Para Libâneo (2018), o coordenador pedagógico é o responsável pela viabilização do trabalho pedagógico-didático, relacionado à prática docente, em função da qualidade de ensino.

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática dos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2018, p. 180)

Como afirmam Castro e Gauthier (2009), o termo educação não é apenas sinônimo de escolarização, mas é uma ação socializadora, capaz de envolver e transformar a sociedade. E assim, a coordenação pedagógica tem o papel de mediar a educação para o desenvolvimento social, político, cultural e econômico dos alunos, para que possam viver de forma emancipadora na sociedade. Para isso, é necessário que as práticas de ensino promovam a criticidade dos alunos e não apenas a transmissão de conhecimento.

Desta forma, o coordenador pedagógico deve apoiar os professores nas salas de aula, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover um ensino de qualidade.

Libâneo (2018) apresenta um conjunto de atribuições que são específicas do coordenador pedagógico: acompanhar as atividades de sala de aula, objetivando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; supervisionar projetos da escola; discutir, junto aos docentes, o projeto pedagógico curricular da escola; orientar a organização curricular e seu desenvolvimento; prestar assistência aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha dos livros didáticos e nas práticas de avaliação da aprendizagem; promover assistência pedagógico-didática aos professores, acompanhar e supervisionar atividades como: gestão de classe, desenvolvimento do plano de ensino, práticas avaliativas, diagnósticos de dificuldades, orientações da aprendizagem; realizar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores, a fim de estimular a prática de projetos conjuntos entre eles; diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem; dispor os alunos nas turmas e designar os professores para elas; elaborar o horário escolar e planejar o Conselho de Classe; planejar a coordenar a formação continuada de

professores; promover atividades culturais e científicas que envolvam pais e comunidade escolar; acompanhar a avaliação da aprendizagem; verificar e avaliar a execução do plano pedagógico-curricular e planos de ensino, além de outras avaliações institucionais.

No âmbito da inclusão escolar, o coordenador pedagógico exerce um papel fundamental junto aos docentes. Dentre as competências do profissional mencionadas pelo autor, podemos destacar aquelas que interferem diretamente na escolarização de alunos com deficiência, no aspecto do ensino e da aprendizagem:

Apoio na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, do reforço na didática específica das disciplinas e de outras medidas destinadas a melhorar a aprendizagem, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão. (LIBÂNEO, 2018, p. 182)

No que se refere à diferenciação de práticas pedagógicas, é preciso estar atento para que a ação não seja excludente. Mantoan (2015) exemplifica que a utilização de tecnologias assistivas⁸ dentro da sala de aula, com o uso de computadores e leitores de tela para alunos com deficiência visual, não é uma prática que diferencia o aluno e o inferioriza diante dos colegas. Ao contrário, quando os professores oferecem conteúdo e avaliações adaptadas, na ilusão de controlar o aprendizado para que não haja decepção diante daquilo que é ensinado, é uma forma de diferenciar para excluir. Neste cenário, o professor faz um julgamento prévio daquilo que o aluno poderá realizar, através de atividades ou avaliações diferentes dos demais alunos da sala, o que caracteriza uma prática excludente.

Assim, o coordenador pedagógico deve ter um olhar atento ao que acontece nas salas de aula, para que as ações pedagógicas não diferenciem para excluir. Como afirma Libâneo (2018), o coordenador pedagógico deve organizar o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, identificando junto com os professores as áreas de aprendizagem que os alunos demonstram uma maior fragilidade, além de promover o apoio a fim de minimizar as dificuldades apresentadas.

⁸ De acordo com a definição preconizada no Brasil pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁸, expedida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, elucida-se: Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009a, p. 9).

Para que seja possível a reflexão sobre a situação em que a escola se encontra em relação às práticas da promoção da educação inclusiva, o documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, volume 3, A Escola, do Ministério da Educação, sob a organização de Maria Salete Fábio Aranha, apresenta alguns questionamentos sobre o papel da coordenação pedagógica:

A Coordenação Pedagógica encontra-se presente e atuante no cotidiano das diferentes classes? A Coordenação Pedagógica dá suporte efetivo aos professores? A Coordenação Pedagógica coordena ações cooperativas entre os diferentes conteúdos curriculares? Como é tratada a formação continuada dos professores? (BRASIL, 2004, p.11)

O documento menciona que a construção de escolas inclusivas requer transformações no contexto educacional, de ideias, atitudes, das práticas das relações sociais no âmbito político, administrativo e didático-pedagógico. A construção do projeto político-pedagógico da escola, é o ponto de partida para a mudança de concepção, e após esse planejamento a gestão escolar e a coordenação pedagógica são fundamentais neste percurso. A coordenação pedagógica deve exercer o seu papel no cotidiano das salas de aula de forma ativa, a fim de promover a busca pelo sucesso didático-pedagógico da escola e sendo mediadora entre as diversas áreas de conhecimento e os diferentes profissionais da escola. A escola precisa além de refletir, analisar e planejar, desenvolver a avaliação contínua para a realização de ajustes de percurso, tendo como referência o projeto político-pedagógico.

No entanto, no cotidiano das escolas, o coordenador pedagógico encontra muitas dificuldades em realizar o seu trabalho por falta de material, recursos didáticos, local apropriado, o que evidencia uma contradição entre a teoria e a prática. Além disso, assume outras atribuições que não são da sua responsabilidade, possivelmente, por ser o profissional que integra os diferentes atores da comunidade escolar (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2012).

[...] o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo às suas condições profissionais. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p.766).

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, pois ele deve apoiar os professores nas decisões em sala de aula. Além disso, diante das dificuldades apresentadas deve sugerir melhorias, bem como propostas que promovam a aprendizagem, através da formação continuada.

É importante a atuação ativa da coordenação pedagógica, que conheça o cotidiano da escola, da sala de aula e a realidade dos alunos, especialmente dos alunos com deficiência. Ele, juntamente com os docentes devem acreditar que é possível ensinar todos os alunos, e não apenas aceitar a inclusão escolar para atender à legislação. Para isso, é necessária a avaliação constante da aprendizagem, o diálogo com os docentes e a orientação de projetos pedagógicos que promovam aprendizagens significativas.

3.3.Gestão de Sala de Aula

As funções da gestão escolar de responsabilidade da direção e da coordenação pedagógica são essenciais para a construção de escolas inclusivas. Porém, é no ambiente da sala de aula que ocorrem aprendizagens significativas, através da mediação do professor. Assim, é importante a reflexão sobre a gestão da sala de aula na vertente da educação inclusiva.

Weinstein e Novodvorsky (2015) afirmam que a gestão de sala de aula não se restringe à manutenção de um ambiente ordenado no qual os alunos possam ter um aprendizado significativo, mas implica no estímulo para que os alunos possam ter um crescimento emocional e social. Os autores apresentam cinco princípios norteadores da gestão da sala de aula.

1. A gestão bem-sucedida da sala de aula estimula a autodisciplina e a responsabilidade pessoal.
2. A maioria dos problemas de indisciplina nas salas de aula pode ser evitada se os professores estimularem relações aluno-professor positivas, implantarem ensino atraente e empregarem boas estratégias de controle preventivo.
3. A necessidade de ordem não deve se sobrepor à necessidade de aprendizado significativo.
4. O domínio das salas de aula diversas dos dias atuais requer conhecimento, habilidades e predisposições para trabalhar com estudantes de diversos contextos raciais, étnicos, linguísticos e de classes sociais. Em outras palavras, os professores devem se tornar “gestores de sala de aula sensíveis culturalmente”.
5. Tornar-se um eficiente gestor de sala de aula exige reflexão, trabalho duro e tempo. (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 5)

O primeiro princípio refere-se a uma cultura onde o professor não precisa trabalhar com punições e recompensas para manter a ordem da sala. A gestão eficaz permite o desenvolvimento da autodisciplina e da responsabilidade pessoal. O segundo princípio está relacionado à importância de estabelecer relações positivas entre professores e alunos: “uma das maneiras por meio da qual os professores criam um ambiente produtivo e organizado é tratando os alunos com cordialidade e respeito” (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 1), além disso, quando o ensino promove o interesse dos alunos, é capaz de envolvê-los em situações de aprendizagem, minimizando os problemas com a indisciplina. O terceiro princípio desafia a gestão da sala de aula, pois uma aula onde os alunos participam ativamente,

especialmente através de trabalhos colaborativos em grupos, requer um conhecimento de condução de sala de aula por parte do professor, uma vez em que situações como essa, a discussão decorrente do trabalho irá se sobrepor o silêncio. O quarto princípio permite refletir sobre a cultura dos alunos que estão na escola. É importante que o professor conheça o aluno, sua cultura, o contexto familiar, para que não haja interpretações equivocadas sobre seu comportamento. Até a maneira como o aluno fala, tom de voz, pode caracterizar indisciplina se o professor não tiver esse conhecimento. O quinto princípio implica na capacidade de reflexão do professor, de analisar situações e pensar em soluções, não apenas pela experiência, mas pelo estudo da gestão da sala de aula.

Para Lück (2014), a gestão de sala de aula deve considerar que os alunos estão em processo de desenvolvimento e a escola deve orientá-los nesse processo como seres sociais.

O professor na sala de aula é, portanto, figura central que desempenha o importantíssimo papel de mediar, articular, mobilizar, liderar, coordenar processos sociais e interações, de modo a canalizar e desenvolver talentos humanos em processos de aprendizagem pelos quais os alunos aprendem a apropriar-se do conhecimento, a conhecer o mundo e a compreender-se em atuação nesse mundo, a ser capazes de resolver problemas de forma participativa, ética e crítica. (LÜCK, 2014, p. 43)

Iverson (1999) enfatiza a necessidade de capacitação para que os professores tenham um bom manejo de sala de aula. Apesar de alguns professores serem mediadores naturais, a maioria necessita de capacitação adequada, para que não fiquem frustrados com o seu trabalho, e que apesar de ter conhecimento de técnicas para ensinar sua matéria, se não conseguir fazer a gestão da sala de aula, ficará zangado, estressado e usará formas para punir os alunos.

A gestão efetiva de sala de aula inclui todos os alunos, uma vez que, quando o professor conhece o aluno, irá promover aprendizagem significativas, que estimulem de acordo com sua capacidade. Lück (2014) afirma que a aprendizagem é um processo pessoal, e assim, mesmo que os alunos estejam inseridos em uma turma, devem ser considerados individualmente, pois cada ser humano é único e possui seus próprios talentos. Nesta perspectiva, Tardif e Lessard (2014) mencionam que o professor deve considerar as diferenças individuais para ensinar, e assim agir de modo personalizado com cada aluno.

Como forma de identificar os interesses dos alunos e assim propor atividades significativas, Iverson (1999) propõe um inventário de perguntas, conforme a Quadro 1, que os alunos devem responder aos professores, para que estes, considerando o conhecimento prévio que os alunos apresentam possam realizar adaptações de conteúdo. Por conhecimento prévio,

entende-se o conhecimento e interesse que o aluno possui de determinado assunto, o que pode facilitar a compreensão de uma temática.

Quando a lição é difícil de compreender, porque os alunos têm pouco ou nenhum conhecimento e pouco interesse no tópico, os comportamentos estranhos à tarefa aumentam e a compreensão diminui. O conhecimento prévio ou os interesses dos alunos com necessidades especiais, incorporados ao planejamento das aulas, melhora o envolvimento e a realização acadêmicos. (IVERSON, 1999, p. 342)

Apesar de não ser possível planejar aulas que atendam ao conhecimento e interesse de todos os alunos, os professores são aconselhados a considerar os resultados do inventário dos alunos com deficiência, considerando que eles têm mais dificuldades de envolvimento na aprendizagem.

Quadro 1: Inventário de interesse dos alunos

<p>Do que você gosta?</p> <p>Nome _____ Data _____ Série _____</p> <p>Por favor, responda cada pergunta integralmente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando eu não estou na escola, eu gosto de (três coisas): 2. Se você não pode assistir à televisão em casa, o que mais gosta de fazer? 3. Se você pudesse fazer qualquer coisa que quisesse neste fim de semana, o que faria? 4. Se pudesse aprender o que quisesse aprender, o que escolheria? 5. Qual é seu programa preferido de televisão? 6. Você gosta de dar o máximo de si em seus trabalhos de grupo ou nos trabalhos individuais? 7. De que matérias escolares você mais gosta? 8. Quais são as três coisas que você mais gosta de fazer na escola? 9. Se você tivesse 30 minutos do seu tempo livre na escola todos os dias para fazer o que realmente gosta, o que faria? 10. Quais são as três tarefas que você mais gosta de fazer na aula?
--

Fonte: Iverson (1999)

No cotidiano das salas de aula há dificuldades de desenvolver um trabalho que seja capaz de incluir, considerando as diferenças individuais. Mantoan (2015) faz uma crítica ao modelo tradicional de ensino, onde os alunos trabalham individualmente, apesar das atividades serem comuns a todos. A autora sugere que na sala de aula ocorra o trabalho coletivo, para estimular a cooperação, a divisão das tarefas e a valorização do trabalho de cada indivíduo na busca de uma meta comum.

Weinstein e Novodvorsky (2015), corroboram as ideias de Mantoan (2015) quando afirmam que a divisão do ensino em pequenos grupos, com no máximo seis alunos, apresenta

maiores benefícios para a inclusão escolar. Além disso, os autores apontam que é importante ensinar estratégias aos alunos que permitam o autoquestionamento enquanto realizam uma tarefa acadêmica. Porém, nas práticas de sala de aula são ações pouco implementadas.

Os autores afirmam que um dos caminhos encontrado pelas escolas para promover a inclusão escolar é através da presença de um assistente de apoio aos alunos com deficiência. No entanto, dependendo da maneira como é executada, o assistente de apoio pode se tornar o professor do aluno e o professor de ensino regular delegar as atividades. E quando isso ocorre, o professor menos qualificado ensina para o aluno com desafios mais complexos.

Se você tem profissionais especializados nas suas turmas, é importante que você permaneça envolvido com os alunos que têm deficiências e não entregue a função de educar a alguém que pode se sentir desconfortável ou inseguro sobre o assunto da matéria. Você também precisa discutir explicitamente quais serão seus respectivos papéis e responsabilidades em relação à gestão do ensino e comportamento. Os profissionais especializados podem fornecer suporte realizando uma variedade de atividades não instrumentais (p. ex., preparando materiais, fazendo a chamada) bem como tarefas de ensino (p. ex., assistindo os estudantes durante trabalho independente, fornecendo oportunidades práticas adicionais para reforçar material ensinado previamente), mas eles não devem ter a responsabilidade principal pelo aprendizado de um aluno. Também é desejável que tais profissionais interajam com todos os alunos, não apenas com aqueles que possuem deficiências. (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015, p. 116)

Especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a implementação da inclusão é um desafio, pelo cumprimento do currículo e pela realização dos testes de desempenho. Além disso, nessa fase de escolaridade, é necessário que o aluno já tenha um conhecimento prévio para dominar o conteúdo. No entanto, algumas estratégias podem aumentar as chances de obter sucesso na inclusão escolar (WEINSTEIN; NOVODVORSKY, 2015).

Uma das estratégias destacadas pelos autores está em conhecer o IEP⁹, que é desenvolvido em conjunto por um administrador escolar, um professor do ensino regular, o professor da educação especial, os pais ou responsáveis e, quando adequado, o próprio aluno. Porém, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os professores não realizam a leitura do IEP, e em alguns casos até desconhecem os transtornos que os alunos apresentam. Em outros casos, há dificuldades de o professor ter acesso ao IEP do aluno,

⁹ Nos Estados Unidos, o Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) exige que seja feito o Individualized Education Program para cada aluno com transtorno.

dependendo da administração da escola. A leitura constante do IEP é importante porque permite o acompanhamento dos avanços dos alunos, além de ser importante manter um portfólio com os trabalhos dos alunos, para que eles sejam capazes de avaliar o seu progresso.

Já no Brasil, Tannús-Valadão e Mendes (2018) afirmam em sua pesquisa, que o documento denominado Plano Educacional Individualizado - PEI, é proposto por algumas Secretarias de Educação Estaduais, porém a legislação federal não tem dispositivos que garantam que os alunos tenham um PEI centrado nas suas peculiaridades, assim, na maioria das vezes ele é usado apenas nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado.

Considerando a importância do plano individualizado do aluno, como uma ferramenta para auxiliar no processo de escolarização de alunos com deficiência em salas do ensino regular, a seção 4 tem o intuito de apresentar as principais características do Plano Educacional Individualizado, usando como referência a proposta de componentes básicos que constitui um PEI de Glat e Pletsch (2013) e a estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, contida na resolução SEE/MG n° 4.256 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

4. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

4.1. O que é o Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado (PEI), é um documento que permite nortear a escolarização de alunos com deficiência, no qual é possível a realização do planejamento do ensino, bem como acompanhar o desenvolvimento do aluno, suas potencialidades e dificuldades. Tannús-Valadão e Mendes (2018) afirmam que finalidade do PEI é promover um meio que possa garantir, através da documentação ou registros, a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Ele deve ser construído de forma conjunta pelas pessoas responsáveis pela escolarização desses alunos, como forma de auxílio ao currículo oficial, onde possa ser especificado o tipo de atividade e de apoio profissional que é conveniente ao aluno, e assim estimular o processo de ensino-aprendizagem.

As autoras afirmam que no Brasil existem algumas leis estaduais e municipais que garantem a utilização do Plano Educacional Individualizado, assume nomenclaturas diversas como Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI e Plano de Atendimento Individualizado – PAI.

Poker et al (2015) referem-se ao PDI como um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ¹⁰ em conjunto com o coordenador pedagógico da escola. No documento são registrados os dados da avaliação do aluno e plano de trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncional¹¹. Sua estrutura é constituída em duas partes: na primeira parte é feito o registro das informações e avaliação do aluno e na segunda parte o plano pedagógico especializado.

A partir dos dados coletados no processo de avaliação, o professor da sala de recursos irá elaborar e desenvolver o PDI, que tem como objetivo atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno. (POKER et al, 2015, p. 22)

Para as autoras, a utilização do PDI vai muito além de avaliar o que o aluno sabe ou não, como ocorre na escola tradicional. É um instrumento que permite aos professores e gestores

¹⁰ Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

¹¹ Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; (BRASIL, 2009)

identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições que favoreçam ou dificultem a inclusão escolar. Nesta vertente, o PDI tem o intuito de orientar o planejamento das atividades que os alunos realizam na Sala de Recursos Multifuncional, e partir da base de dados, orientar as ações do professor da classe de aula comum, dos gestores e da família.

Para Glat e Pletsch (2013) o PEI é uma alternativa promissora para auxiliar o processo de inclusão escolar, uma vez que oferece clareza no trabalho que deve ser realizado com cada aluno, considerando as propostas curriculares. Além disso, auxilia os docentes no planejamento de suas ações, e das práticas curriculares propostas pela turma, a fim de garantir, mesmo com adaptações, a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, a construção de um PEI pode resultar em ajustes ou adaptações curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma. Para tal, faz-se necessário ter avaliações pedagógicas sistematizadas que fundamentem a elaboração de metas acadêmicas para os alunos com necessidades especiais, bem como os recursos a serem empregados em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a avaliação é empregada no sentido de fornecer elementos para a constituição do PEI, com vistas a responder às singularidades e possibilidades de cada aluno, e não, como frequentemente ocorre, um instrumento para detectar erros, dificuldades ou deficiências. (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 24)

No que se refere às adaptações curriculares, Hudson e Borges (2020) discorrem que a adaptação curricular não é a exclusão de conteúdo de forma singular e aleatória, mas deve ser discutida entre os profissionais que participam da escolarização dos alunos, onde poderão definir o que é indispensável para o pleno desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a adaptação está mais relacionada à metodologia do que ao conteúdo.

Stainback et al. (1999) sugerem que o planejamento de estratégias feito pelo professor do ensino regular, com o facilitador da inclusão¹², permite uma adaptação curricular flexível e desafiadora para todos os alunos. Os autores mencionam que a adaptação de atividades que permitem explorar as potencialidades dos alunos, que pode ser desenvolvida através do trabalho em grupo, onde para cada grupo são definidos objetivos específicos e diferentes meios para alcançar os objetivos.

¹² “[...] o facilitador é o recurso e o apoio do professor e ele não deve assumir a responsabilidade deste com os alunos que necessitam de apoio em turmas de educação regular”. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, 75)

Para que ocorram situações de aprendizagem significativas e inclusivas é essencial o planejamento individualizado, que faça a leitura do aluno e do meio em que está inserido. Este planejamento deve ser feito em conjunto com os profissionais envolvidos na educação do aluno. Assim, a utilização do planejamento educacional individualizado nas escolas, como documento orientador do processo de aprendizagem é uma alternativa facilitadora da inclusão escolar.

No entanto, na Legislação Federal Brasileira não há uma proposta clara sobre a estrutura do PEI. Pode ser feita uma interpretação implícita quanto à sua utilização através da Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que no capítulo IV aborda os aspectos relacionados ao direito à Educação da pessoa com deficiência e sua inclusão em todos os níveis de escolaridade, para o pleno desenvolvimento. O artigo 28, inciso VII, prevê o planejamento e a elaboração de um plano de atendimento educacional especializado: “VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;” (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, no capítulo I, artigo 2º, inciso XI, também menciona a utilização de planos de desenvolvimento individual do aluno, que permitam a organização de ações, acompanhamento e avaliações pela escola, família e pelos profissionais de serviço de atendimento educacional especializado, porém sem a proposta da sua estrutura.

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020)

Para a reflexão sobre a estrutura desejável para o PEI, foi realizada uma análise de pesquisas científicas que abordam a temática e a consulta à resolução SEE/MG nº 4.256, que apresenta um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual.

Glat e Pletsch (2013) apresentam três níveis de planejamento que podem ser usados para a elaboração do PEI, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Níveis de Planejamento

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com adaptações curriculares ambientais (manejo da sala de aula) necessárias para atender ao aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Glat e Pletsch (2013)

As autoras sugerem que a construção do PEI deve conter sete componentes básicos. O primeiro refere-se à descrição do desenvolvimento atual e o desempenho acadêmico do estudante. O segundo componente relaciona-se às especificações dos serviços especializados necessários, quando for o caso, e qual será a frequência na escola. O terceiro componente prevê como será a participação dos alunos nas atividades da classe comum. O quarto componente discorre sobre como será a avaliação dos alunos, além da participação nas avaliações externas. No quinto componente deverá ser definido o cronograma de estudos. O sexto componente envolve as medidas de transições necessárias para auxiliar o jovem a se preparar para o momento de deixar a escola. Já o último componente, relaciona-se as formas de mensuração do progresso do aluno.

Com o objetivo de sintetizar as ideias referentes aos componentes básicos do PEI, Glat e Pletsch (2013) elaboraram um quadro (Quadro 3) que contempla a descrição de cada componente.

Quadro 3: Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.

Avaliação e procedimentos pedagógicos	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaborados para o aluno, a partir de seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e o do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles possam participar, em alguma medida, da elaboração do PEI, bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Glat e Pletsch (2013)

4.2.O PDI no estado de Minas Gerais

A resolução SEE/MG nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu no ano de 2020 as normativas para a organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A resolução apresenta um modelo padrão e estruturado do Plano de Desenvolvimento Individual, denominado PDI, de uso obrigatório para o acompanhamento de alunos com deficiência. O modelo é dividido em dois capítulos, cujo primeiro capítulo, denominado Avaliação Diagnóstica, são informados os dados preliminares referentes à avaliação do aluno. O segundo capítulo, denominado Avaliação Bimestral, são registrados o planejamento e avaliação da escola diante das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Conforme as orientações da referida resolução, no capítulo IV, artigo 13, o responsável por articular a construção do PDI com os outros atores envolvidos na escolarização do aluno é o Especialista da Educação básica e na sua ausência, o gestor escolar deve indicar um professor para realizar a articulação. O primeiro capítulo é constituído por oito partes. A primeira parte refere-se aos dados da Instituição, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Dados Institucionais

I. DADOS INSTITUCIONAIS
1. Data da elaboração:
2. SRE:
3. Nome da escola:
4. Código:
5. Endereço:
6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio
7. A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não
8. Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada:

Quadro 6: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Histórico de Escolarização

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO
1. Com que idade o aluno começou a frequentar a escola?
2. Onde e como foi o percurso escolar?
3. Frequenta sala de recursos? Qual a frequência do atendimento (dia/horas)?
4. Frequenta Educação Integral?

Fonte: (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

Na quinta parte, devem ser relatados os aspectos comportamentais do aluno, como autoagressividade, heteroagressividade, apatia, indisciplina, desobediência às regras. Na sexta e sétima partes devem ser descritos, respectivamente, os aspectos psicomotores observados e os aspectos pedagógico/cognitivos observados, Quadro 7 e Quadro 8.

Quadro 7: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Aspectos Psicomotores

ASPECTOS PSICOMOTORES
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?
Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.

Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.

Fonte: (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

Quadro 8: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I - Aspectos Pedagógicos/Cognitivos

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

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

Fonte: (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

E, por fim, na oitava parte são observados os aspectos da comunicação e linguagem, mostrados no Quadro 9.

Quadro 9: Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais – Capítulo I – Comunicação e Linguagem

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	
1. Apresenta intenção comunicativa: () Sim () Não	
2. Utiliza a comunicação:	
() para fazer comentários	() para obter atenção
() para fazer solicitações	() realizar escolhas
() para necessidades básicas	() realizar pequenas narrativas
3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:	
() Alfabeto Móvel	() Não Faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
() Alta Tecnologia	() Pictograma
() Baixa Tecnologia	() Prancha de Comunicação
() Figuras Avulsas	() Prancha Temática
() Fotos	
() Numerais	
4. Expressa-se por/como/com:	

<input type="checkbox"/> Gestos caseiros	<input type="checkbox"/> Gagueira
<input type="checkbox"/> Língua de Sinais Brasileira - Libras	<input type="checkbox"/> Lentidão na fala
<input type="checkbox"/> Palavras	<input type="checkbox"/> Nomeia objetos
<input type="checkbox"/> Sons	<input type="checkbox"/> Omite fonemas
<input type="checkbox"/> Demonstra timidez ao se expressar	<input type="checkbox"/> Troca fonemas
<input type="checkbox"/> Descreve gravuras	<input type="checkbox"/> Distorce fonemas
<input type="checkbox"/> Ecolalia	<input type="checkbox"/> Conversa espontaneamente
<input type="checkbox"/> Expressa-se com clareza	<input type="checkbox"/> Reconta histórias
<input type="checkbox"/> Expressa-se muito rápido	<input type="checkbox"/> Repete a fala dos adultos
<input type="checkbox"/> Expressa-se pelo som final das palavras	<input type="checkbox"/> Demonstra entender o que é proposto
<input type="checkbox"/> Frases completas	<input type="checkbox"/> Tom de voz baixo
<input type="checkbox"/> Frases curtas	<input type="checkbox"/> Tom de voz alto
5. Escrita:	
<input type="checkbox"/> Garatujas	<input type="checkbox"/> Observa e relaciona parte dos nomes
<input type="checkbox"/> Escrita pré-silábica	<input type="checkbox"/> Procura formar palavras e tenta ler
<input type="checkbox"/> Escrita silábica	<input type="checkbox"/> Escreve frases
<input type="checkbox"/> Escrita silábica-alfabética	<input type="checkbox"/> Escreve textos
<input type="checkbox"/> Escrita alfabética	<input type="checkbox"/> Letra cursiva
<input type="checkbox"/> Diferencia desenho da escrita e dos números	<input type="checkbox"/> Letra impressa
<input type="checkbox"/> Identifica rótulos	<input type="checkbox"/> Letra legível
<input type="checkbox"/> Conhece algumas letras	<input type="checkbox"/> Relaciona letras de vários tipos e tamanhos
<input type="checkbox"/> Conhece todas as letras	<input type="checkbox"/> Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
<input type="checkbox"/> Identifica letras iguais	<input type="checkbox"/> Escreve com apoio/adaptação
<input type="checkbox"/> Reconhece a letra inicial do seu nome	<input type="checkbox"/> Recusa escrever dizendo que não sabe
<input type="checkbox"/> Reconhece seu nome em frases	
<input type="checkbox"/> Reconhece o nome dos pais e colegas	
<input type="checkbox"/> Escreve nome de familiares e amigos	

Fonte: (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020).

O segundo capítulo do modelo de PDI contido na resolução SEE/MG nº 4.256 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, aborda os aspectos do planejamento e de avaliação do aluno, que deve ser preenchido em cada bimestre pelos professores regentes de cada disciplina, com o auxílio do professor de apoio. No planejamento bimestral, devem ser informados o conteúdo que será trabalhado na disciplina, a habilidade que será desenvolvida, a metodologia de trabalho e materiais que serão usados para que o estudante adquira a habilidade pretendida. Ao término do bimestre deve ser relatada qual habilidade/aprendizado adquirido pelo aluno, e no caso da não-aquisição da aprendizagem deve ser apresentada uma proposta de intervenção pedagógica. Ao longo do bimestre, os conteúdos não assimilados devem ser revistos com novas propostas didático-pedagógicas.

A avaliação do aluno deve ser registrada ao longo de cada bimestre por cada professor regente com o auxílio do professor de apoio. São especificados o valor da avaliação e a nota alcançada, o grau de autonomia para a realização da tarefa, isto é, se precisou de muito ou pouco suporte e se apresentou alta ou pouca compreensão. Deve ser especificada a metodologia usada

para a realização da avaliação e o diagnóstico pedagógico do estudante na habilidade, os pontos potenciais e desafios.

Na última parte da estrutura do PDI deve ser feito um relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante. Ele deve ser preenchido ao término de cada semestre, a partir das observações de registros de todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos – professores regentes, professor de apoio, professor da sala de recursos, demais servidores da escola, colegas de sala, família – sob a coordenação do Especialista, que também participa da redação do relatório. Todos os aspectos da evolução do aluno devem ser descritos com clareza, os aspectos comportamentais entre os pares e os adultos devem ser informados, bem como sua comunicação, afetividade e locomoção no espaço escolar, além de outros pontos relevantes que foram observados.

Hudson e Borges (2020) realizaram um estudo sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI pelos professores de Minas Gerais. Foi evidenciado que o Especialista tem um importante papel na organização do PDI, conforme previsto na resolução, porém 61% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que a orientação do especialista não é suficiente para o preenchimento do PDI. Dos participantes da pesquisa, 84% reconhecem a importância do PDI como um instrumento facilitador do processo de inclusão escolar, entretanto afirmam que sua construção é demorada e que muitas vezes, o docente não tem disponibilidade de tempo para preenchimento em equipe. Como afirma Sage (1999, p. 138), “uma contribuição prática do diretor da escola é a de conceder tempo para que ocorram contato e interação entre os professores”.

É importante que a construção do PDI seja realizada de forma conjunta, onde todos os professores regentes, professores de apoio, especialistas, professor da sala de recursos, família, possam participar tanto do planejamento, quanto das avaliações de desempenho do aluno.

Na pesquisa, Hudson e Borges (2020), questionaram os professores quanto à informatização do PDI, como forma de facilitar o registro de dados, e 85% dos participantes acreditam que isso seria uma boa opção, pois como afirmam os autores: “sabe-se que, na prática, na maioria das escolas, o documento fica armazenado em arquivos manuais, fato este que pode dificultar o preenchimento do instrumento, a elaboração de análises e a sua consulta.” (HUDSON; BORGES, 2020, p. 14)

Conforme observado na pesquisa dos autores, o PDI proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais demanda um tempo considerável para sua elaboração, o que dificulta a discussão e a construção de forma colaborativa entre os atores envolvidos no processo de escolarização dos alunos.

Na sequência, serão apresentadas duas plataformas digitais que têm como finalidade a utilização de um Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

4.3. Plataformas Digitais de Plano Educacional Individualizado

Vieira (2003) afirma que a concepção de ensino-aprendizagem nas escolas, a partir de uma visão interacionista, leva os educadores a considerar o contexto do aluno dentro da instituição para a elaboração das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas. Para isso, é necessário cada vez mais, um conjunto de informações sobre os alunos, como sua origem, conhecimentos prévios, interesses, dificuldades, o envolvimento da família na formação do aluno, a cultura, valores, portfólio, notas, ocorrências anteriores, que possam contribuir a fim de elaborar propostas de aprendizagens significativas.

Porém, o autor afirma que alguns fatores como a grande jornada de trabalho de professores devido aos salários baixos, o baixo nível de capacitação dos professores, a falta de infraestrutura necessária na escola, entre outros motivos, dificulta o tratamento correto para individualidade do aluno. Assim, faz-se necessário uma nova cultura do conhecimento nas instituições entre os profissionais da educação, que dentre outras práticas gerenciais, é desejável o “acesso generalizado à informação organizacional registrada nos sistemas informatizados”. (VIEIRA, 2003, p. 137)

A utilização de softwares e estratégias específicas para estruturar as informações quantitativas e qualitativas pode ser uma boa forma de se iniciar a organização dos dados produzidos em grande quantidade e aleatoriamente nas escolas, o que permite a ampliação da capacidade de identificação, compreensão e ação sobre o possível problema existente. (VIEIRA, 2003, p. 143)

Entendo que as ideias apresentadas por Vieira (2003) corroboram o propósito de informatização do Plano Educacional Individualizado, pois permite o registro de todas as informações do aluno, o que facilita a gestão da aprendizagem por todos os atores envolvidos no processo educacional.

Em seus estudos Reus (2019), desenvolve uma plataforma denominada PAEI - Plataforma de Acompanhamento Educacional Inclusivo (disponível em: <http://paei.ufsc.br/public/>), que tem a finalidade de facilitar a gestão da escolarização, através do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial na escola pública. A seguir, será apresentada a estrutura da plataforma.

Na área superior do sistema, há um menu de navegação constituído por quatro itens. Na área central, há uma imagem e a identificação da plataforma (Figura 4).

Ao selecionar a opção “Sobre”, é exibido um texto que descreve o objetivo e a aplicabilidade do projeto, ou seja, permite acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e a gestão da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Na opção “Pesquisadores” são exibidos os nomes a Instituição dos participantes da pesquisa. Já em “Apoiadores”, apresenta a imagem dos apoiadores do projeto.

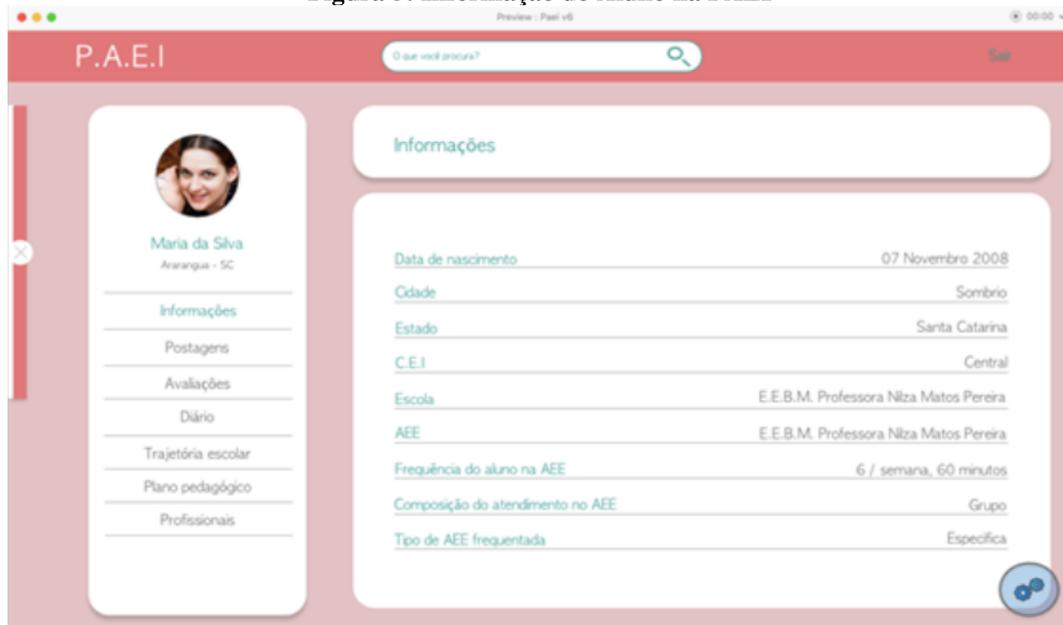


Fonte: Reus (2019)

A opção “Login” é uma área restrita, na qual é necessário informar o e-mail e senha para ter acesso ao sistema. Após o acesso ao sistema, o usuário cadastrado terá acesso as seguintes opções: Informações dos Alunos, Postagens, Avaliações, Diário, Trajetória Escolar, Plano Pedagógico e Profissionais, onde os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência, poderão realizar o registro e consulta dos dados.

O cadastro do aluno é realizado previamente. Na Figura 5 são exibidas as informações que podem ser consultadas referentes ao aluno: data de nascimento, cidade, estado, Centro de Educação Infantil (CEI), escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequência do aluno no AEE, composição do atendimento no AEE e tipo de AEE frequentada.

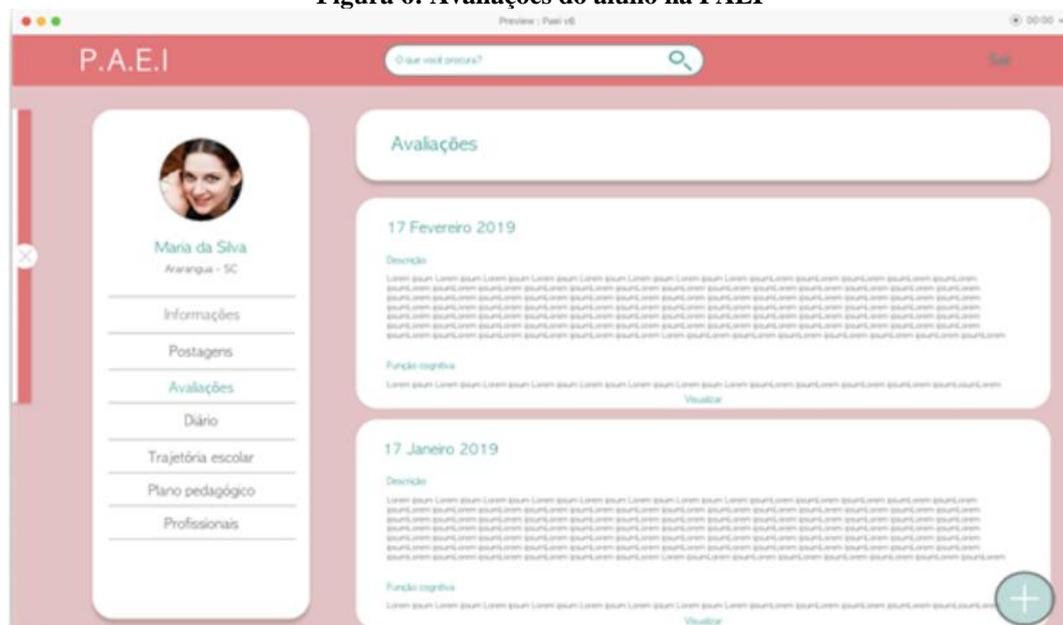
Figura 5: Informação do Aluno na PAEI



Fonte: Reus (2019)

Na Figura 6 é apresentada a estrutura da área destinada ao registro das avaliações dos alunos, onde é possível visualizar a data com descrição da avaliação.

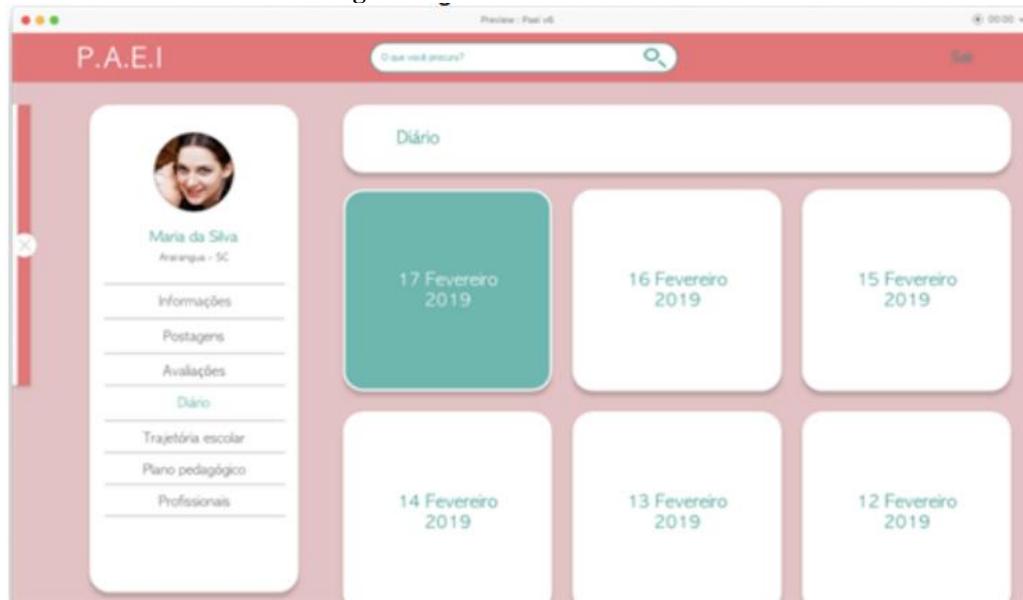
Figura 6: Avaliações do aluno na PAEI



Fonte: Reus (2019)

A plataforma permite o registro diário das atividades realizadas pelos alunos, conforme mostrado na Figura 7.

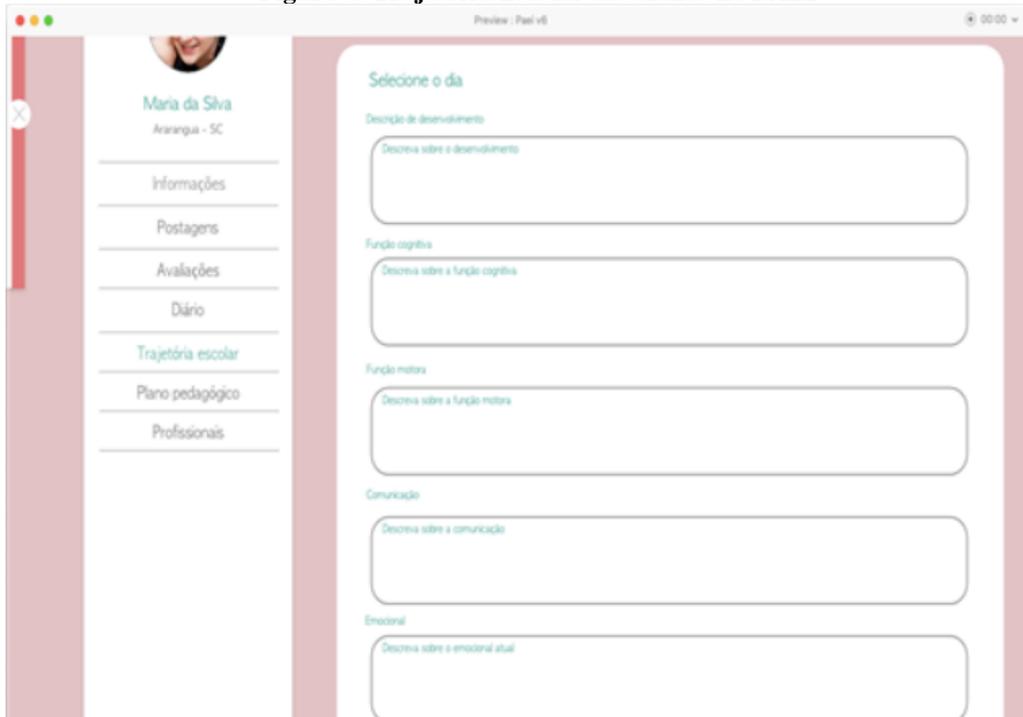
Figura 7: Diário dos alunos na PAEI



Fonte: Reus (2019)

Na Trajetória Escolar (Figura 8) é possível registrar os aspectos evolutivos, comportamentais, emocionais, para que todos os responsáveis pela escolarização dos alunos, possam acompanhar sua trajetória.

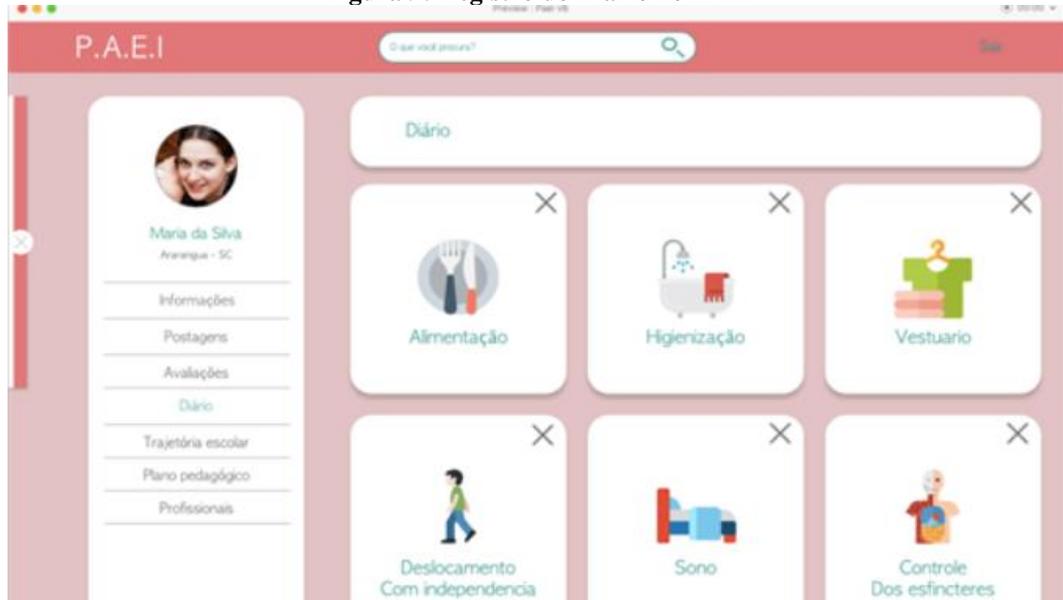
Figura 8: Trajetória Escolar dos alunos na PAEI



Fonte: Reus (2019)

Na Figura 9 é exibida a área de Diário, onde é possível registrar informações referentes à alimentação, higienização, vestuário, deslocamento, sono e controle dos esfínteres.

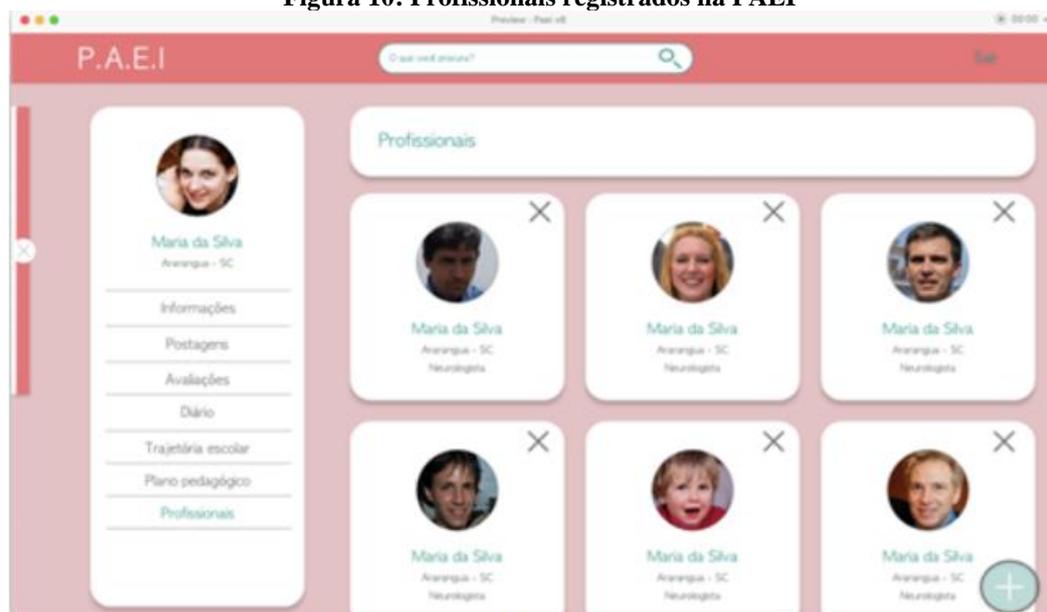
Figura 9: Registro do Diário no PAEI



Fonte: Reus (2019)

Através do sistema, é possível consultar todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno (Figura 10).

Figura 10: Profissionais registrados na PAEI



Fonte: Reus (2019)

Reus (2019, p. 146) afirma que “O uso das TICs representa uma alternativa eficaz para a promoção da qualidade da gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial de forma virtual, integrada e colaborativa”. A autora afirma que a pesquisa evidenciou a dificuldade da gestão das informações dos alunos da Educação Especial, e a inovação proposta pela plataforma poderá contribuir para acompanhar o processo de inclusão.

Dentre os trabalhos futuros pretendidos por Reus (2019) há a intenção de avaliar a usabilidade da plataforma pelos usuários e disponibilizar seu uso para todas as escolas públicas brasileiras.

Das pesquisas realizadas sobre a temática de Plataformas Digitais do Plano Educacional Individualizado, foi identificado o site Plataforma de Apoio à Educação Inclusiva (disponível em: <http://paei.com.br/>) (Figura 11).

Figura 11: Tela inicial do site Plataforma de Apoio à Educação Inclusiva



Fonte: <http://paei.com.br/>

O acesso à Plataforma de Apoio à Educação Inclusiva é restrito às escolas parceiras e tem a finalidade de oferecer suporte aos alunos com deficiência. A escola poderá fazer o registro, acompanhamento e documentar o Plano de Atendimento Individualizado – PEI, através de um formulário digital, vídeos e textos relacionados ao diagnóstico como forma de apoio aos profissionais da educação, o acompanhamento de ações futuras através de gráficos e relatórios, lançamento e acompanhamento de registros pelos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos, além de um alerta de itens de preenchimento obrigatório.

Por ser uma plataforma de uso comercial não serão analisadas de forma detalhada as funções disponíveis.

A análise do Plano Educacional Individualizado permitiu a compreensão da sua importância dentro no processo de inclusão escolar como uma ferramenta que permite planejar e acompanhar a aprendizagem dos alunos com deficiência em escolas do ensino regular. A ausência de um modelo padrão de Plano Educacional Individualizado pela legislação brasileira, resulta em diferentes estruturas e nomenclaturas para o plano individualizado. Como forma de sintetizar a estrutura desejável para o PEI, Glat, Vianna e Redig, (2012), indicam algumas informações que devem ser contempladas na sua estrutura.

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p.85)

Dentre as propostas apresentadas nesta seção, que permitem acompanhar a trajetória escolar dos alunos na Educação Inclusiva através de um Plano Educacional Individualizado, o presente estudo visa o desenvolvimento de um protótipo de plataforma colaborativa, com base nas necessidades identificadas no campo empírico e no modelo de PDI apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020). Assim, a seção 5 irá apresentar o local onde o estudo foi realizado e a percepção dos participantes da pesquisa sobre a temática da inclusão escolar.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são apresentados as análises e os resultados das discussões sobre os estudos realizados, por meio da utilização de questionários direcionados aos professores regentes, professores de apoio, supervisão e direção escolar, a fim de caracterizar os profissionais envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência e de suas percepções sobre a inclusão escolar no local de estudo.

5.1. Caracterização da escola

Para a realização desta pesquisa foi realizado um estudo de caso em uma escola municipal do interior de Minas Gerais, que está situada em uma cidade de aproximadamente dez mil habitantes, de acordo com o censo de 2010, e pertence à Superintendência Regional de São Sebastião do Paraíso.

Na escola são ofertadas as modalidades de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (do 1º ao 3º período do Ensino Fundamental I). No período matutino atende 233 alunos do Ensino Fundamental II e 53 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Já no período vespertino atende 211 alunos do Ensino Fundamental I (do 1º ao 4º ano escolaridade). No período noturno atende 22 alunos do EJA, cuja clientela é composta por alunos que não tiveram a oportunidade de estudar na faixa etária apropriada.

A equipe diretiva é composta pela direção escolar, vice-direção escolar, uma supervisora escolar para o Ensino Fundamental I e EJA, e uma supervisora escolar para o Ensino Fundamental II. Em relação aos docentes da instituição, são dezessete docentes no Ensino Fundamental I, quatorze docentes no Ensino Fundamental II e um docente que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentro da proposta da inclusão escolar, há dez professores de apoio que atendem alunos do Ensino Fundamental I e II.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹³ da instituição, foram realizadas pesquisas a fim de conhecer o perfil da comunidade escolar. Foi constatado que 1% dos responsáveis pelas crianças não são alfabetizados; 62% das famílias vivem com uma renda de até dois salários-mínimos; 12% das famílias são atendidas por programas sociais do governo; para o deslocamento até à escola, 39% utilizam o transporte público que é ofertado pela

¹³ Para manter o sigilo da instituição, a menção ao Projeto Político Pedagógico foi omitida nas referências da pesquisa.

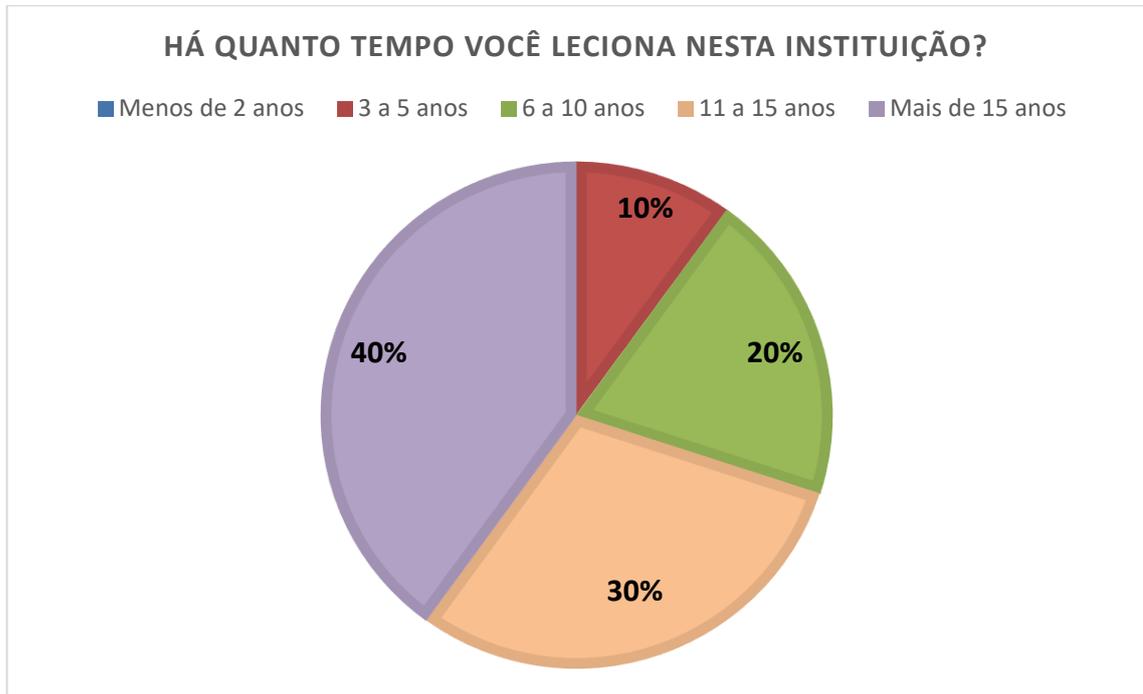
prefeitura da cidade; a qualidade do ensino é um fator determinante para que os pais possam matricular os filhos, além de ser uma escola enérgica, que preza o respeito ao próximo, organizada e limpa. Aproximadamente 70% dos pais ou responsáveis pelos alunos disseram que não enfrentam problemas na educação dos filhos. Segundo o PPP, por ser uma escola pequena, há um clima de amizade, cooperação e união entre direção, professores e funcionários, além disso, a maioria das pessoas são abertas às críticas construtivas, e tem a consciência que são ações necessárias para o crescimento e amadurecimento.

Com relação a organização do trabalho, o PPP da escola menciona que é oferecido quinzenalmente um módulo de estudos com duração de duas horas aos professores do Ensino Fundamental I, com o intuito de promover a formação continuada. Aos professores do Ensino Fundamental II, o módulo de estudos pedagógicos ocorre mensalmente ou conforme a necessidade dos docentes ou da instituição. Já os professores de apoio participam semanalmente de um curso de capacitação em Educação Especial com psicólogas.

5.2. Caracterização dos professores regentes do Ensino Fundamental II

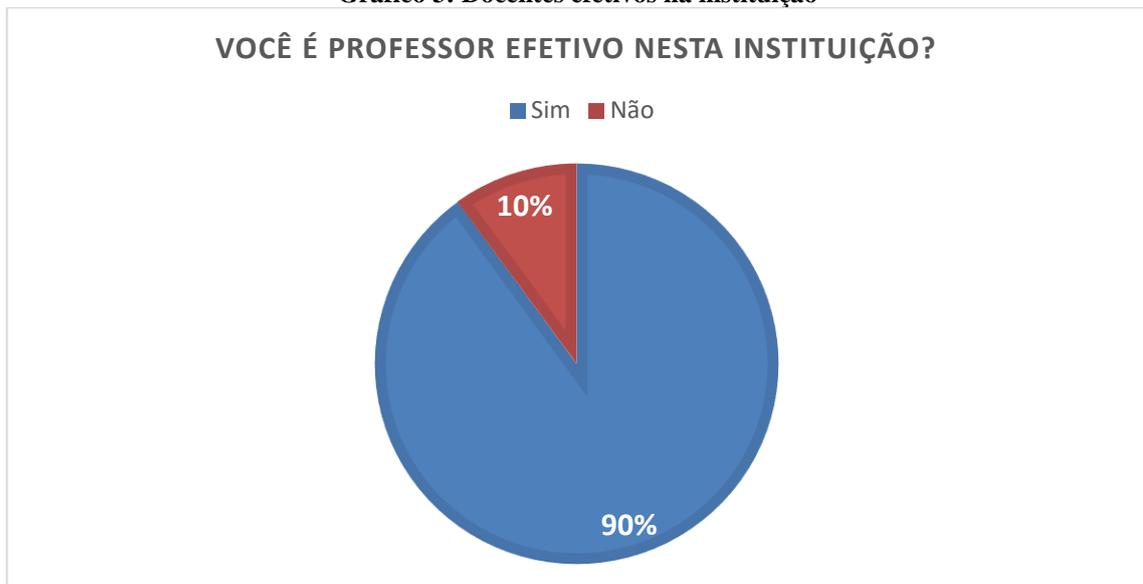
Apesar do local de estudo oferecer três modalidades de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, a pesquisa em questão está focada no estudo da inclusão escolar dos alunos do Ensino Fundamental II, por ter uma quantidade maior de docentes envolvidos no processo educacional. Nesta modalidade de ensino, o professor de apoio está constantemente presente nas salas de aula e atende até três alunos com deficiência, e de acordo com o currículo escolar, há as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (5 aulas semanais), Matemática (5 aulas semanais), História (3 aulas semanais), Geografia (3 aulas semanais), Ciências (3 aulas semanais), Língua Inglesa (2 aulas semanais), Arte (1 aula semanal), Redação (1 aula semanal), Informática (1 aula semanal), Ensino Religioso (1 aula semanal) e Educação Física (2 aulas semanais em contraturno). Portanto, o aluno tem contato durante a semana com doze professores diferentes (a disciplina de informática é ministrada por dois docentes), assim, há uma necessidade maior de criar meios que possam permitir a troca de experiências entre os docentes, especialmente a aprendizagem dos alunos com deficiência, a fim de facilitar o processo de inclusão escolar.

Para que fosse possível identificar as características dos docentes regentes participantes da pesquisa, estes responderam a um questionário (APÊNDICE A) de autoria da pesquisadora. Pela análise dos resultados, apenas 10% dos docentes trabalham na instituição por um período inferior a 5 anos. A maioria dos docentes trabalham na instituição há mais de dez anos, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Tempo de docência na instituição

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Outro aspecto observado na pesquisa é em relação à quantidade de professores efetivos na instituição que participaram da pesquisa. O processo de seleção de docentes efetivos é feito através de concurso público, já os professores contratados são selecionados através da seleção de currículos e entrevistas. O Gráfico 3 mostra que 90% dos participantes da pesquisa são professores efetivos na instituição.

Gráfico 3: Docentes efetivos na instituição

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Dos docentes participantes da pesquisa 90% possuem cursos de especialização. O Quadro 10 mostra os cursos de pós-graduação *lato sensu* que os docentes realizaram.

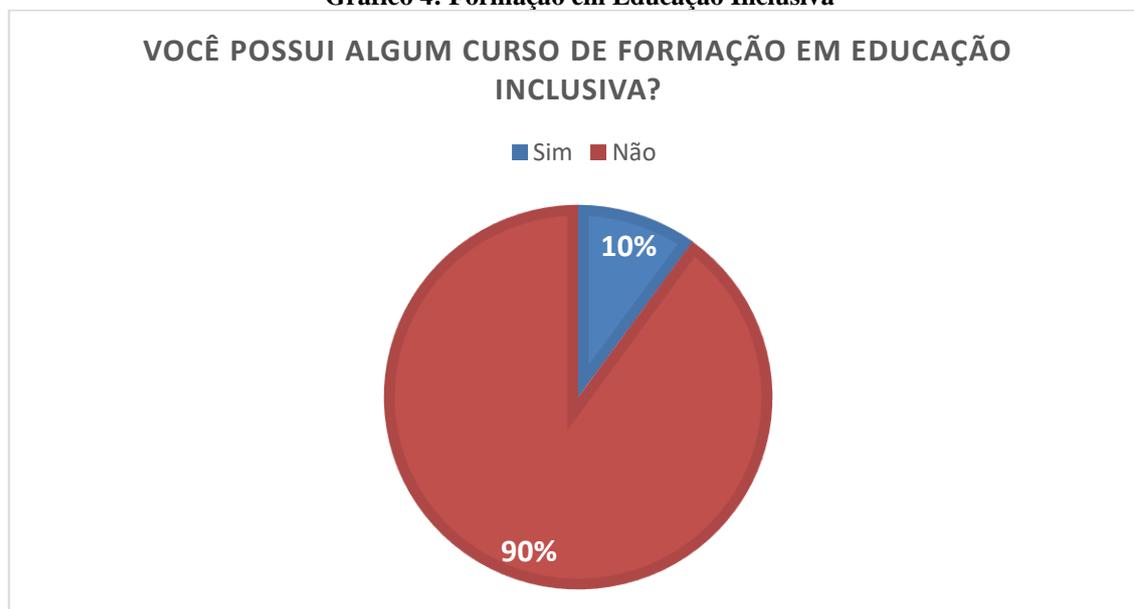
Quadro 10: Cursos de pós-graduação dos docentes

Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Geografia Política
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Arteterapia
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Treinamento Desportivo
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Alfabetização
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Ciências
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Matemática
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia da Matemática e Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia da Física
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar
Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Em relação à formação docente na perspectiva da educação inclusiva, apenas 10% dos participantes da pesquisa possuem curso de formação nesta área, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Formação em Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

O PPP da escola, em relação ao perfil dos professores menciona que estes são comprometidos com o projeto político-pedagógico da escola, buscam atualização profissional,

são éticos, responsáveis, pontuais, criativos, solícitos, se respeitam mutuamente e trocam experiências entre os pares. Eles têm consciência da clientela da escola que necessita de atendimento especializado e diversificado, e a maioria acata as exigências dos superiores quando elas são necessárias para o bem comum.

Através da análise dos dados da pesquisa, a maioria dos professores são efetivos na instituição e lecionam no local há mais de dez anos. Quando o professor permanece em uma mesma instituição por um longo período tem condições de estabelecer vínculos entre a equipe de trabalho e de conhecer os alunos nos aspectos cognitivos e afetivos. Ribeiro e Silva (2010) afirmam que quando o professor conduz a classe por quatro anos tem condições de ampliar o seu conhecimento sobre cada um de seus alunos, o que permite identificar a personalidade e capacidade dos discentes.

5.3.Caracterização dos professores de apoio

O professor de apoio à inclusão escolar está presente nas salas de aula do Ensino Fundamental II e acompanham os alunos com deficiência. O processo de seleção do profissional é feito através da análise do currículo e da realização de entrevista pela Secretaria de Educação do município. Todos os professores de apoio à inclusão escolar possuem formação em Educação Inclusiva, sendo este fator uma exigência para sua contratação.

Como forma de contribuir para a pesquisa em questão, os professores de apoio da instituição, que trabalham com os alunos do Ensino Fundamental II, responderam a um questionário (APÊNDICE B) de autoria da pesquisadora. Pela análise dos resultados, 60% dos professores de apoio trabalham na instituição por um período inferior a dois anos, e os outros 40% trabalham no local por um período de três a cinco anos. Como esses profissionais não possuem um vínculo permanente na instituição, a duração do contrato de trabalho varia de um a quatro anos, o que dificulta a criação de vínculos com a equipe escolar. Serra (2017) afirma que quando o profissional de apoio permanece na escola por um curto período, impossibilita o aprofundamento das relações interpessoais e de aprendizagem.

Além da utilização do questionário, foi realizada uma análise do PPP da escola, em relação ao trabalho do professor de apoio.

A inclusão de alunos especiais na escola é realizada com 1 (um) professor de apoio para cada 3 (três) crianças especiais, conforme a especialidade de cada caso. Os professores de apoio e a equipe diretiva têm uma formação semanal de 2 (duas) horas com as psicólogas responsáveis. O professor de apoio respeita os níveis de desenvolvimento de cada aluno (acadêmico, socioemocional e pessoal) de forma a lhe proporcionar uma educação apropriada. (PPP, 2020)

Com relação à formação continuada, o PPP prevê formações semanais com psicólogas apenas para o professor de apoio e para a equipe diretiva, excluindo o professor regente da formação. A participação de todos os profissionais envolvidos na escolarização em formações que possam discutir práticas inclusivas, troca de experiências baseadas em situações reais do cotidiano dos envolvidos, são ações concretas que contribuem para promover a inclusão escolar. “O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão.” (MANTOAN, 2015, p. 81)

5.4. Caracterização da equipe gestora e sua percepção sobre a inclusão escolar no local de estudo

A equipe gestora que participou da pesquisa realizada pela pesquisadora, através da utilização de questionários (APÊNDICE C e APÊNDICE D), é formada pela supervisão e direção da instituição. As questões iniciais do questionário têm o objetivo de identificar o vínculo que possuem com a instituição e o período que estão na função. Tanto a supervisão quanto a direção não são efetivas na escola, e exercem suas funções no local por um período médio de quatro anos.

As questões seguintes têm o objetivo de identificar a formação da equipe gestora. A supervisão escolar possui graduação em Pedagogia e especializações em Psicopedagogia no Processo Ensino Aprendizado, Alfabetização, e Inclusão Escolar. A diretora escolar é graduada em Letras, com especialização em Inclusão Escolar e Alfabetização.

A sétima questão do questionário utilizado na pesquisa tem o objetivo de identificar se os gestores encontram dificuldades em acompanhar as atividades propostas para os alunos com deficiência. Neste aspecto, a supervisão e a direção informaram que não apresentam dificuldades em acompanhar as referidas atividades. A oitava questão tem o objetivo de identificar o nível de dificuldades para acompanhar o desempenho dos alunos com deficiência, e nesta análise tanto a direção quanto a supervisão informaram ser uma tarefa de nível médio.

A nona questão tem o objetivo de identificar quem são os responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos com deficiência na instituição. As respostas foram divergentes: a supervisão escolar apontou os professores de apoio como responsáveis pela avaliação do desempenho desses alunos, já a direção escolar expôs que são os professores regentes os responsáveis por essa avaliação.

A questão seguinte tem o intuito de identificar a percepção dos gestores quanto ao nível de interação existente entre os professores regentes e professores de apoio à inclusão escolar. A supervisora escolar classificou como boa a interação entre tais professores, já a direção escolar classificou como ótima essa interação.

A direção escolar respondeu que as metodologias utilizadas pelos professores regentes em sala de aula promovem parcialmente a aprendizagem dos alunos com deficiência. Sendo que o espaço físico, as metodologias, e a ausência de materiais educativos acessíveis são as dificuldades presentes na instituição quando um novo aluno com deficiência é matriculado.

Além disso, na visão da direção escolar, a falta de recursos financeiros para atender às necessidades desses alunos, é a principal dificuldade encontrada pelo gestor para garantir o sucesso de uma escola inclusiva. Outros fatores dispostos no questionário como: a formação docente, relacionamento com as famílias dos alunos com deficiência, e o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os professores e a equipe de gestão escolar, não foram apontados como dificuldades encontradas pelo gestor para a consolidação de uma escola inclusiva.

Para a supervisão escolar foram realizados alguns questionamentos específicos referentes à inclusão de alunos com deficiência. Ao ser questionado sobre quem são os responsáveis pelo preenchimento dos relatórios de desempenho dos alunos com deficiência, foi indicado que a própria supervisão e os professores de apoio realizam a tarefa. Com relação às dificuldades encontradas quando um novo aluno com deficiência é matriculado na instituição, a supervisora mencionou que as principais dificuldades são materiais adequados para atender às necessidades específicas do aluno, aceitação por parte dos pais do trabalho desenvolvido e promover uma boa interação com os demais alunos.

“Nossa maior dificuldade, sem sombras de dúvidas, são os pais, pois muitas vezes, eles não aceitam as dificuldades do filho, não entendem que eles possuem o seu tempo. O fato de o aluno estar matriculado no 6º ano, por exemplo, não quer dizer que ele fará os conteúdos trabalhados com os demais. Muitas vezes, é necessário que o professor de apoio, faça intervenções, elabore de uma outra forma, volte um pouco o conteúdo, e isso não é aprovado pelos pais.” (SUPERVISÃO ESCOLAR)

Sobre a utilização de uma plataforma de dados para acompanhamento do desempenho dos alunos com deficiência na instituição, houve divergência entre a direção e supervisão. A direção escolar acredita que a plataforma possa contribuir para identificar o perfil dos alunos com deficiência de forma mais clara, já a supervisão acredita que a proposta não contribua para esse fim. Porém, ambas indicaram algumas das funcionalidades que poderiam estar contidas na plataforma digital de dados que contribuam para identificar o perfil do aluno de inclusão escolar, conforme mostrado no Quadro 11.

Quadro 11: Funcionalidades da plataforma digital indicadas pela equipe gestora da instituição

Funcionalidades da Plataforma	Supervisão Escolar	Direção Escolar
Identificação Pessoal	sim	
Identificação da Necessidade Especial	sim	sim
Dados relevantes sobre a família	sim	
Aspectos do comportamento do aluno	sim	sim
Aspectos Pedagógicos (Cognitivos)	sim	sim
Planejamento da Disciplina		
Habilidade a ser desenvolvida na Disciplina		
Metodologia de trabalho		sim
Habilidades/aprendizado adquiridos pelo aluno	sim	
Visualizar o desempenho do aluno em todas as disciplinas		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

A partir da análise do quadro 11, o desenvolvimento de uma plataforma de acompanhamento do desempenho dos alunos com deficiência, com a ausência de dados em relação ao planejamento da disciplina, habilidade a ser desenvolvida e desempenho dos alunos de forma global, isto é, tem todas as disciplinas, não atende à estrutura desejável para a criação de um plano educacional individualizado, que conforme afirmam os autores Glat, Vianna e Redig (2012) devem conter a identificação do aluno, o tempo de escolaridade, aprendizagens e dificuldades encontradas, os objetivos, metas e prazos para o aluno, recursos ou adaptações curriculares e os profissionais envolvidos na construção do plano.

Além disso, como afirma Lück (2013), o monitoramento e a avaliação são práticas da gestão, e o tempo dedicado a elas proporciona uma garantia maior da realização dos objetivos propostos, bem como no compromisso para sua realização. A autora afirma que muitos gestores não conseguem acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos e consideram burocrático e desnecessário o uso de planilhas de acompanhamento. Vieira (2003, p.154) enfatiza a

importância do uso das tecnologias ao afirmar que “um diretor, um coordenador, tem nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas”.

Segundo Lück (2013), o monitoramento permite identificar as condições de sucesso e as limitações, a fim de maximizar o sucesso e minimizar as limitações. Paralelamente, promove a aprendizagem a partir do acompanhamento das experiências, além da possibilidade de prestação de contas do trabalho realizado.

Monitoramento é o conjunto de ações de gestão de planos, programas e projetos, baseado na coleta, sistematização, registro, descrição, análise e interpretação de dados, que permite conhecer objetivamente como, até que ponto, e em que medida ocorre o processo planejado, visando a sua efetivação e conhecimento do processo, de modo a corrigi-lo quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados por eles obtidos. (LÜCK, 2013, p. 74)

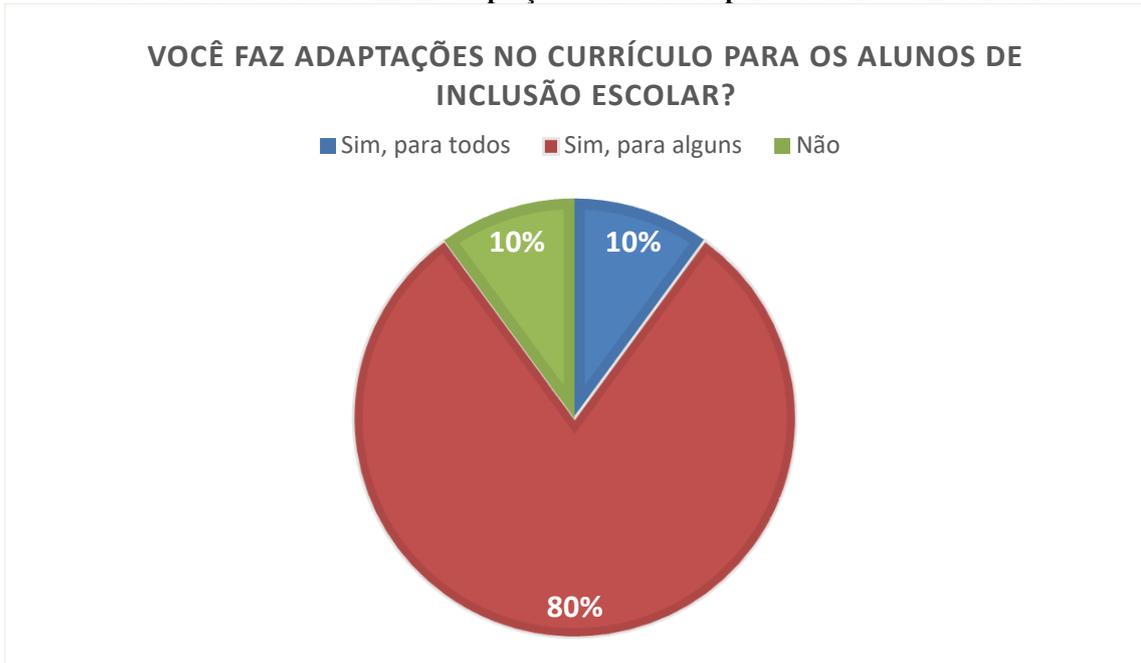
Já a avaliação, segundo a autora permite a descrição, interpretação e análise dos resultados das ações educacionais planejadas. “Assim, o monitoramento mede a eficiência de processos de implementação de um plano para obter os resultados pretendidos, e a avaliação mede a eficácia, isto é, os resultados obtidos por esses processos” (LÜCK, 2013, p. 78-79).

Destarte, o monitoramento e avaliação são práticas importantes para a gestão, que permitem acompanhar a execução do planejamento e realizar intervenções necessárias para o êxito do processo.

5.5. Percepção dos professores regentes sobre a inclusão escolar no local de estudo

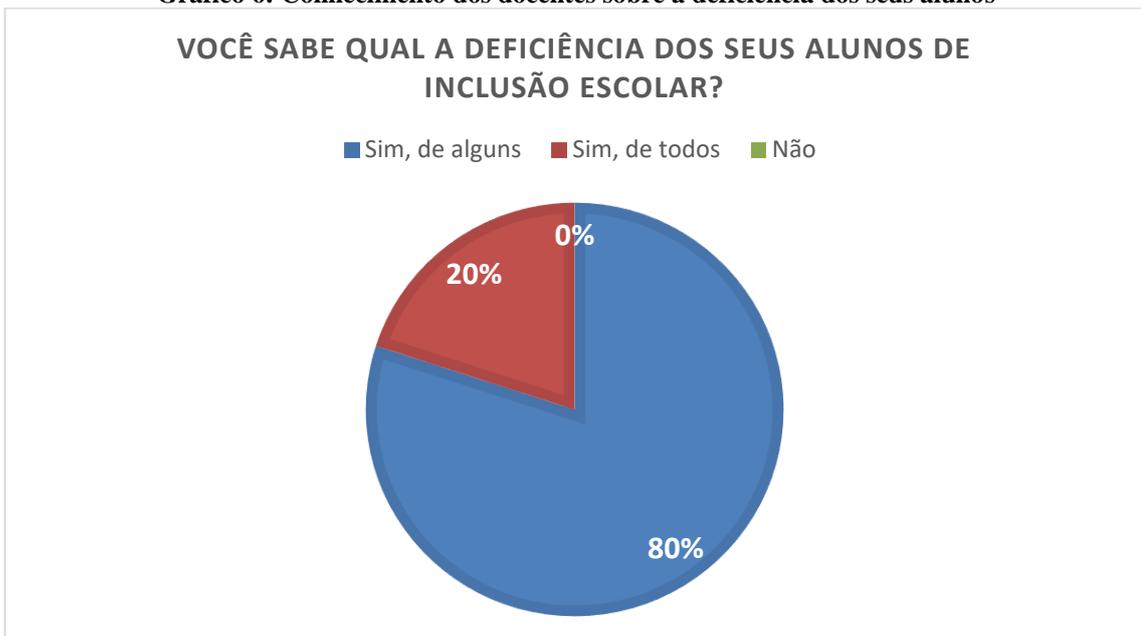
O questionário direcionado aos professores regentes (APÊNDICE A), além de contribuir para identificar o perfil dos docentes da instituição, também apresenta a percepção destes sobre a inclusão escolar no local de estudo. A sétima questão do questionário tem o objetivo de identificar quais docentes se julgam preparados para ensinar os alunos com deficiência presentes em classes do ensino regular, e todos os participantes da pesquisa afirmaram que não estão preparados para esse fim.

A oitava questão verifica se os docentes realizam adaptações curriculares para os alunos com deficiência. Conforme apresentado no Gráfico 5, 80% dos professores realizam adaptações curriculares para alguns desses alunos.

Gráfico 5: Professores realizam adaptações curriculares para os alunos com deficiência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

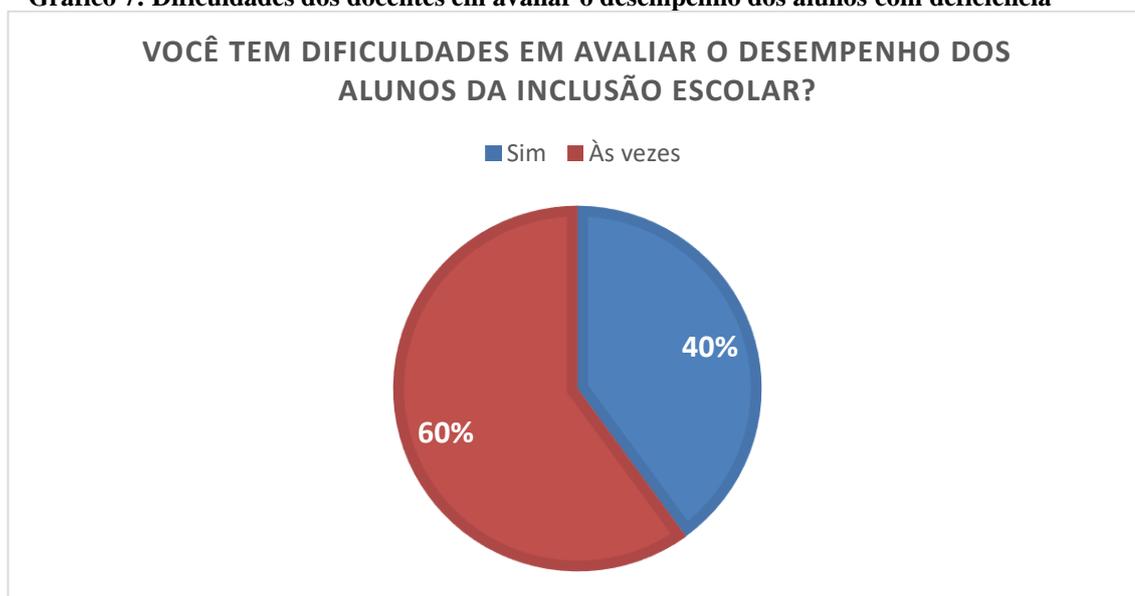
Na nona questão, os docentes responderam se sabem qual a deficiência que os seus alunos possuem, e 20% disseram que conhecem a deficiência de todos os seus alunos, já 80% deles disseram que conhecem a deficiência de alguns alunos, conforme apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6: Conhecimento dos docentes sobre a deficiência dos seus alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

A décima questão tem o objetivo de identificar se os docentes têm dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos com deficiência. Dos docentes participantes da pesquisa, 60% indicaram que às vezes tem dificuldades e 40% afirmaram que possuem dificuldades, como apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7: Dificuldades dos docentes em avaliar o desempenho dos alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Para identificar as dificuldades dos alunos com deficiência, na décima primeira questão, os professores indicaram quais os instrumentos que eles utilizam em suas aulas, conforme mostrado na Tabela 4.

Tabela 4: Instrumentos utilizados pelos docentes para identificar as dificuldades dos alunos com deficiência

Instrumentos	Quantidade de professores
Atividades propostas nas aulas	7
Avaliação escrita	1
Relatório do professor de apoio	4
Outro	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A maioria dos docentes identifica as dificuldades dos alunos através das atividades que são propostas durante as aulas. Alguns professores utilizam os relatórios do professor de apoio como o meio para identificar as dificuldades dos alunos. Apenas dois professores indicaram a utilização de mais de um instrumento para verificar as dificuldades dos seus alunos, sendo que

um deles utiliza as atividades propostas na sala de aula e o relatório do professor de apoio, e o outro docente utiliza as atividades propostas em sala de aula e avaliação escrita.

Na décima segunda questão, os docentes classificaram o nível de interação existente entre eles e os professores de apoio. Dos participantes, 70% classificaram como boa a interação entre eles e 30% classificaram como ótima essa interação.

A décima terceira questão tem o objetivo de identificar qual a percepção dos docentes em relação à realização do planejamento conjunto entre os professores regentes e professores de apoio. Através das respostas, foi constatado que 90% dos docentes acreditam que o planejamento conjunto poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em relação à proposta de utilização de uma plataforma digital que permita o registro de desempenho dos alunos com deficiência, como forma de identificar o perfil desses alunos de forma mais clara, 50% dos docentes acreditam que a plataforma possa atender ao propósito apresentado, e 50% responderam que talvez possam atender a esse fim. Contudo, todos os docentes indicaram quais funcionalidades poderiam estar contidas na plataforma de dados, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Funcionalidades da plataforma digital indicadas pelos professores regentes da instituição

Funcionalidades da Plataforma	Quantidade de professores que indicaram a presença da funcionalidade
Identificação Pessoal	6
Identificação da Necessidade Especial	10
Dados relevantes sobre a família	8
Aspectos do comportamento do aluno	9
Aspectos Pedagógicos (Cognitivos)	9
Planejamento da Disciplina	8
Habilidade a ser desenvolvida na Disciplina	8
Metodologia de trabalho	8
Habilidades/aprendizado adquiridos pelo aluno	9
Visualizar o desempenho do aluno em todas as disciplinas	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Na última questão, os professores poderiam relatar suas observações sobre o trabalho desenvolvido na perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com aquilo que foi relatado por alguns docentes, a inclusão escolar não é efetiva, pois seria necessário a formação continuada com todos os docentes e não apenas com os professores de apoio à inclusão. Além disso, os alunos com deficiência nem sempre realizam as mesmas atividades dos outros alunos da turma,

ocupam as carteiras localizadas no fim da sala, separados dos demais colegas e são acompanhados pelo professor de apoio. Pela diversidade de disciplinas existentes no Ensino Fundamental II, o professor de apoio tem dificuldades em oferecer um suporte para todas as disciplinas aos alunos, fator que poderia ser minimizado através de um planejamento conjunto entre professores regentes e professores de apoio. Por todos os aspectos mencionados, o desempenho desses alunos está abaixo do esperado.

“Na minha realidade, eu acredito que o trabalho de inclusão não é efetivo. Os alunos ficam separados da turma e a maioria deles não faz o mesmo conteúdo da sala. O professor de apoio geralmente não consegue dar conta do conteúdo específico de alguns professores. Talvez fosse interessante os professores de apoio fazerem seus planejamentos baseados nos planejamentos dos professores de sala e abrangerem de certa maneira o conteúdo que será trabalhado, mas de forma mais simples. Infelizmente o professor de sala não consegue dar conta dos alunos com suas dificuldades em geral e mais os alunos de apoio. Entendo que aí está a função do professor de apoio que, deveria ser mais preparado para lidar com os conteúdos e disciplinas. Ao mesmo tempo, esse professor não consegue dar conta de todas as disciplinas do Fundamental II. Seria impossível. O problema talvez esteja na formação dos professores, que deveriam trabalhar em conjunto. Defendo que a própria instituição deveria oferecer as formações, afinal de contas, formação continuada faz parte da vida de qualquer professor.” (PROFESSOR A)
“Cursos de capacitação para todos os professores, não só para os específicos na área de inclusão.” (PROFESSOR B)

“Percebo que o desempenho com esses alunos está aquém do esperado.” (PROFESSOR C)

“Normalmente estes alunos sentam-se nas carteiras do fundo, acho que seria interessante se eles ocupassem as carteiras na frente, mais perto do professor.” (PROFESSOR D)

Mantoan (2015) afirma que é necessário continuar o investimento na formação de profissionais qualificados, porém a formação em serviço é essencial para ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas excludentes. Para isso, a autora cita a importância da formação de grupos de estudos nas escolas que possam discutir e compreender os problemas educacionais presentes na escola, embasados no conhecimento científico.

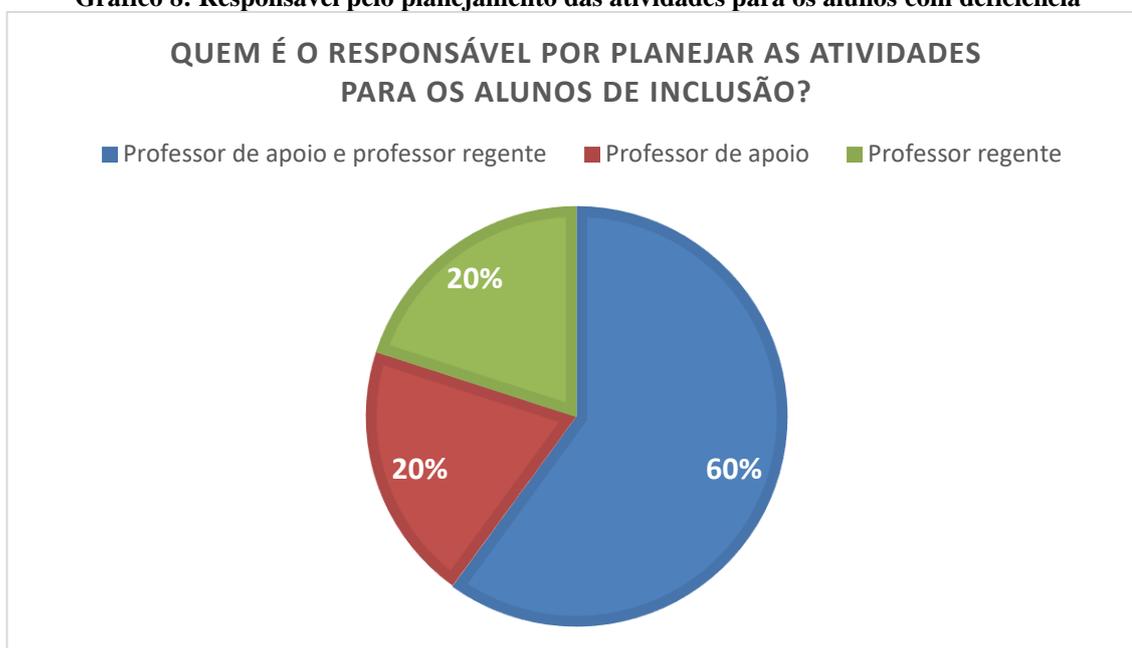
Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos – pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola – e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o modo como este é oferecido aos alunos. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Ademais, o registro das discussões realizadas entre professores, gestores e demais profissionais da educação, e o registro de ações que envolve todo o processo de escolarização dos alunos com deficiência é fundamental, pois, como afirma Lück (2013), a coleta e o registro de dados permitem a compreensão do que é feito, como é feito e os resultados, além de permitir o desenvolvimento de competências profissionais, através de suas observações e reflexões.

5.6. Percepção dos professores de apoio sobre a inclusão escolar no local de estudo

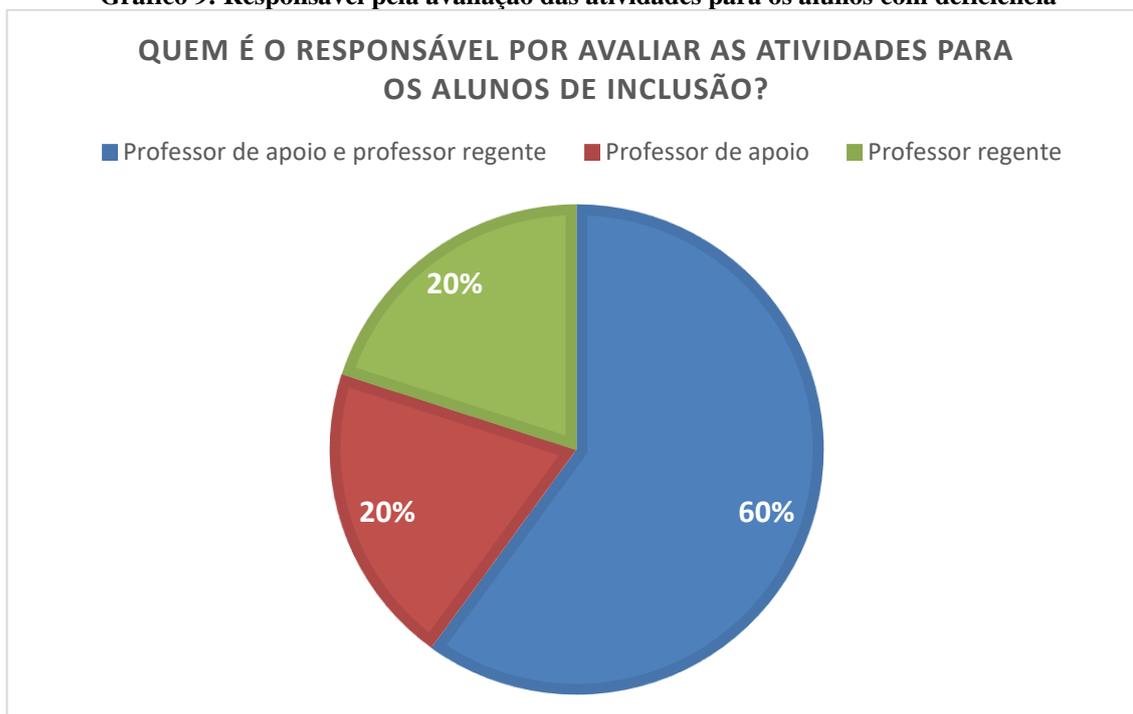
A utilização do questionário direcionado aos professores de apoio à inclusão escolar (APÊNDICE B) permitiu identificar, além do perfil desses profissionais, a percepção deles sobre o trabalho realizado com os alunos com deficiência na instituição. A sétima questão do questionário tem o objetivo de identificar quem são os responsáveis pelo planejamento das atividades para os alunos com deficiência. O Gráfico 8 mostra que 60% dos participantes indicaram que os responsáveis pelo planejamento são os professores de apoio e professores regentes.

Gráfico 8: Responsável pelo planejamento das atividades para os alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

A oitava questão tem o intuito de identificar quem é o responsável pela avaliação das atividades dos alunos com deficiência. O Gráfico 8 exprime o mesmo índice do Gráfico 7, apenas 60% dos participantes indicaram que a avaliação é conjunta entre professores de apoio e professores regentes.

Gráfico 9: Responsável pela avaliação das atividades para os alunos com deficiência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

A nona questão tem o intuito de identificar, na visão dos professores de apoio, quais as dificuldades que os alunos com deficiência apresentam. Na questão seguinte, os professores indicaram quais as atividades esses alunos executam com mais facilidade.

Quadro 12: Dificuldades e Aptidões dos alunos com deficiência

Professores	Dificuldades apresentadas pelos alunos	Atividades que executam com mais facilidade
Professor A	O esquecimento precoce.	Educação Física.
Professor B	Na socialização, autonomia, apresentam baixa autoestima, dificuldade extrema em se concentrar e reter conhecimento. Muitos apresentam dificuldades na fala, não sabem se expressar.	Atividades que envolvem Informática e Arte.
Professor C	Adaptação	Arte
Professor D	Falta de concentração, dificuldade na escrita leitura e em raciocínio.	Matemática e Arte
Professor E	Apresentam dificuldades no raciocínio, escrita, leitura, interação social e concentração.	Desenhos e pinturas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

O Quadro 12 apresenta uma síntese das respostas dos participantes, onde na primeira coluna é indicado o professor, sem sua identificação, na segunda coluna as dificuldades que os alunos apresentam, e na terceira coluna, as atividades que são executadas por eles com mais facilidade.

Pode-se observar, nas informações contidas no Quadro 12, que há dificuldades de socialização entre os alunos. Apesar de dividirem o mesmo espaço físico, na percepção dos professores de apoio, não há uma inclusão plena, que confirma o relato dos professores regentes, quando afirmaram que eles ocupam as carteiras localizadas no fundo da sala e muitas vezes, não realizam as mesmas atividades dos colegas de turma. A maioria dos alunos tem facilidade em executar as atividades propostas na disciplina de Arte, que necessita de um estudo mais aprofundado para a compreensão do fato. A aptidão pelas artes pode ser em razão das habilidades individuais dos alunos, ou pelo professor trabalhar de forma inclusiva, isto é, planejando atividades que seja possível a participação de todos, ou pelo incentivo do professor de apoio. A gestão de sala envolve a orientação do processo de desenvolvimento social dos alunos, Lück (2014, p. 106) afirma que “como seres humanos considerados em sua plenitude, os alunos necessitam conviver com grupos sociais, interagir e aprender competências sociais fundamentais para sua efetividade e desenvolvimento como pessoa”.

Na décima primeira questão, os professores de apoio classificaram o nível de interação entre eles e os professores regentes. Dos participantes, 60% informaram como “ótima” a interação e 40% como “boa”, apesar das questões anteriores referentes ao planejamento e avaliação das atividades para os alunos com deficiência, indicarem que 60% dessas tarefas são realizadas em conjunto entre eles.

A décima segunda questão tem o objetivo de verificar se a proposta de criação da plataforma de dados colaborativa poderia contribuir para identificar, com mais clareza, o perfil dos alunos com deficiência. Todos os participantes acreditam que ela poderia contribuir para esse fim.

A décima terceira questão tem o intuito de compreender a função do professor de apoio junto aos alunos com deficiência. Alguns professores de apoio assumem a função de ensinar os alunos com deficiência, e realizar adaptações das atividades atribuídas pelos professores regentes que os alunos não conseguem realizar. Outros professores de apoio mencionaram que auxiliam na realização das atividades propostas pelos professores regentes.

“Ensinar da maneira que o aluno consiga aprender, e estar apto para receber essa responsabilidade.” (PROFESSOR A)

“Se o aluno não acompanha a série, quero dizer as disciplinas daquele ano em que está frequentando, o professor de apoio deve elaborar as atividades de acordo com o potencial do aluno. O professor deve incentivar, motivar, mostrar para o aluno a capacidade que ele tem. Não generalizar, pois cada aluno é individual; em suas dificuldades, limitações, tempo de realização das atividades propostas. Na verdade, o professor de apoio deve acompanhar e auxiliar e nunca ser uma sombra, pois eles são capazes.” (PROFESSOR B)

“Cuidar e auxiliar nas atividades propostas pelo professor regente.” (PROFESSOR C)

“Auxiliar em todas as matérias.” (PROFESSOR D)

“Auxílio na realização das atividades, adaptação do conteúdo e explicação, acompanhamento no momento da alimentação, observar os alunos no intervalo e ajudá-los na interação social.” (PROFESSOR E)

Mantoan (2015) afirma que o ensino individualizado/diferenciado para alunos que possuem déficits intelectuais não condiz com os princípios da educação inclusiva, pois o aluno não pode ser diferenciado pela sua deficiência. “Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula” (MANTOAN, p. 69).

Na última questão, os professores de apoio poderiam realizar considerações sobre o trabalho que desenvolvem. O Professor A afirma que “o trabalho deve ser feito com e por amor”. Para o Professor B, “é um trabalho gratificante auxiliar vidas (alunos) e poder observar sua evolução”. O Professor C ressalta “a valorização para os professores de inclusão e respeito aos alunos especiais”.

5.7. Análise dos relatórios dos alunos com deficiência

Todos os documentos referentes aos alunos com deficiência são arquivados pela supervisão escolar. Na sala da supervisão, há uma pasta que contém uma cópia do laudo de cada aluno com deficiência e os relatórios que são preenchidos, quinzenalmente, pelos professores de apoio. A supervisora registra em seu caderno pessoal, de forma sintetizada, o nome do aluno, a turma em que está matriculado e o nome da deficiência que possui.

Gil (2008) afirma que são considerados documentos qualquer objeto que possa contribuir para esclarecer determinado fato ou fenômeno. De acordo com o autor, a análise do conteúdo é desenvolvida com três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos

dados, inferência e interpretação. Na pré-análise é realizada a organização do material e leitura fluente dos documentos, seguida pela seleção de documentos, construção de hipóteses e preparação do material para análise. A exploração do material tem o objetivo de administrar as decisões da pré-análise, de forma a codificar os dados através de recorte, enumeração e classificação. Já a última etapa, de tratamento, inferência e interpretação, tem a função de tornar os dados válidos e significativos, e para isso, são utilizados quadros, diagramas e figuras que sintetizam as informações. “À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações” (GIL, 2008, p. 153).

Para a pesquisa, foram selecionados trinta relatórios realizados pelos professores de apoio, referentes aos meses de março e abril de 2021, e pertencem ao período em que as aulas presenciais estavam suspensas em decorrência da pandemia da Covid-19. A escola está em processo de implementação do PDI, por isso nesta pesquisa apenas os relatórios foram analisados, visto que ainda não há um plano de desenvolvimento individual para os alunos com deficiência. Neste período, as atividades eram disponibilizadas quinzenalmente pelos professores, através de materiais impressos, em que o aluno retirava na escola. Como forma de orientação sobre a atividade, os professores poderiam realizar uma aula virtual por semana com cada turma, e realizar a troca de mensagens virtuais, através de aplicativos de celular destinados para esse fim.

Cada turma do Ensino Fundamental II que tem alunos com deficiência possui um professor de apoio, que são os responsáveis pelo preenchimento de relatórios de observações destes alunos. Os professores regentes não participam da elaboração dos relatórios. Os alunos com deficiência que realizam as mesmas atividades dos demais alunos da turma são avaliados pelos professores regentes; já os alunos com deficiência que realizam as atividades propostas pelos professores de apoio são avaliados por estes.

O objetivo de realizar a análise dos relatórios dos alunos com deficiência, preenchidos pelos professores de apoio é verificar quais informações são descritas nos relatórios e comparar tais dados com o Plano de Desenvolvimento Individual utilizado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especificamente no segundo capítulo do PDI, denominado Avaliação Bimestral, onde devem ser registrados o planejamento e avaliação da escola diante das necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a supervisora escolar, o PDI está em processo de implementação na escola, e os relatórios preenchidos pelo professor de apoio são meios usados para documentar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os relatórios analisados não possuem um padrão em relação à formatação e nem em relação ao conteúdo, pois não há um modelo definido pela escola. Pela falta de padronização, alguns dados importantes referentes ao processo de ensino e aprendizagem não são mencionados em todos os relatórios, como observado na pesquisa dos documentos. Assim, para que fosse possível identificar os principais pontos evidenciados nos relatórios, foram realizadas as seguintes classificações:

- a) Professor responsável pelo conteúdo: neste caso, há alunos que realizam as atividades propostas pelos professores regentes e outros alunos que não acompanham o conteúdo da série em que estão matriculados, realizam atividades propostas pelos professores de apoio.
- b) Relato da aprendizagem consolidada no período: nos relatórios, alguns professores informaram que a aprendizagem foi consolidada, porém sem especificações. Outros professores informaram qual a aprendizagem que o aluno adquiriu no período, outros relatórios não informavam sobre a aprendizagem do aluno.
- c) Planejamento da atividade: indicação sobre como o professor realizou o planejamento da aula. Neste aspecto, 33% dos relatórios dos professores de apoio não possuíam informações sobre o planejamento da aula.
- d) Dificuldades encontradas pelos alunos: relato das dificuldades que os alunos apresentaram na realização das atividades propostas no período analisado. Alguns relatórios mencionam a dificuldade, outros, além de mencionar, relatam as intervenções realizadas pelo professor de apoio como forma de estimular a aprendizagem. Há relatórios que não apresentam as dificuldades encontradas pelos alunos.
- e) Participação da família: relato da participação da família em relação à realização das atividades e quanto ao retorno do que foi observado por elas sobre desempenho e comportamento do aluno.
- f) Aspectos comportamentais do aluno: relato do comportamento do aluno em relação à participação nas aulas virtuais, e à realização das atividades. Houve relatos de aspectos comportamentais positivos, como alunos dedicados, atenciosos, comprometidos. No entanto, foram identificados relatos que demonstram aspectos comportamentais negativos, como preguiça, desinteresse, falta de atenção.

- g) Aspectos da deficiência: menção em relação à deficiência apresentada pelo aluno. Um relatório menciona que devido aos medicamentos, o aluno está trêmulo, que dificulta sua coordenação motora fina. Outro relatório cita que a letra do aluno é pouco legível e grande devido à deficiência visual. Há um relato em que o professor de apoio questiona o fato de o aluno não copiar o enunciado das atividades, e a mãe justifica que o aluno responde apenas as atividades, devido à sua deficiência.
- h) Fotos das atividades dos alunos: presença de registros fotográficos para evidenciar a realização das atividades pelos alunos. Cerca de 33% dos relatórios apresentam registros das atividades desenvolvidas pelos alunos através de fotos enviadas pela família.

Ao realizar a comparação entre o modelo de PDI utilizado nas escolas estaduais de Minas Gerais e os relatórios da escola pude constatar o que segue. De acordo com o modelo de PDI, o preenchimento dos relatórios deve ser feito pelo professor regente, com auxílio do professor de apoio. Também, deve se dar ao longo do bimestre, o que se entende que seja continuamente, sempre que surja alguma informação relevante sobre a aprendizagem do aluno. No entanto, os relatórios analisados nesta pesquisa são preenchidos quinzenalmente e apenas pelo professor de apoio, o que não permite uma visão contínua do processo de desenvolvimento do aluno e, além do mais, as anotações com os resultados de possíveis avanços não são compartilhados nem interpretados, o que prejudica o planejamento da continuidade do processo de ensino de modo a promover a aprendizagem pretendida. Pode-se concluir que as orientações da SEE-MG, ao serem colocadas em prática na escola, são interpretadas de modo equivocado, e a integração entre professor regente e professor de apoio em benefício do aluno não acontece.

Lück (2013) afirma que para garantir uma educação de qualidade, na qual todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades, é necessário realizar o monitoramento e avaliação grupal e individual de forma contínua. Segundo a autora, o monitoramento e a avaliação consistem na adoção de práticas de observação e registros, interpretação dos significados, identificação daquilo que pode ser melhorado, o planejamento de ações para melhoria e a implementação de ações.

Em relação ao planejamento bimestral, no modelo de PDI de Minas Gerais devem ser preenchidos: o objetivo geral da disciplina para a turma, o objetivo geral da disciplina para o estudante, o conteúdo que será trabalhado na disciplina, a habilidade a ser desenvolvida, a metodologia de trabalho para que o estudante adquira a habilidade, qual a

habilidade/aprendizagem desenvolvida pelo estudante no final do bimestre em cada conteúdo. No local de estudo, os professores regentes realizam o planejamento da disciplina de forma geral para a turma, sem especificar os alunos com deficiência. Dos relatórios analisados, 33% deles não informam a atividade planejada para o período e 60% deles não informam quais as habilidades/aprendizagem consolidadas pelos alunos. Lück (2013) ressalta a importância do planejamento educacional, pois só é possível monitorar e avaliar as ações planejadas, com objetivos e metas que possam ser mensurados.

Com relação à avaliação da aprendizagem, no modelo de PDI de Minas Gerais, devem ser informados: o valor da avaliação e a nota alcançada pelo aluno, o grau de autonomia para a realização da atividade, a metodologia utilizada em relação à avaliação, e o diagnóstico pedagógico do aluno com os potenciais e os desafios. Nos relatórios analisados, não foram encontrados valores quantitativos em relação à nota dos alunos.

A autonomia para a realização da atividade, foi um fator relatado por algumas famílias, onde 53% dos relatórios mencionaram a ajuda dos familiares para a realização de atividades. Sobre a metodologia utilizada para a avaliação do aluno, a análise dos relatórios permitiu identificar que o cumprimento das atividades propostas através de vídeos e/ou escritas foram suficientes para realizar a avaliação do aluno.

No que se refere ao diagnóstico pedagógico, 47% dos relatórios relataram dificuldades encontradas pelos alunos em realizar as atividades propostas, sendo que 20% além de relatar a dificuldade, informaram a intervenção utilizada para promover a aprendizagem, e 33% dos relatórios não informaram as dificuldades dos alunos.

Lück (2013) afirma que a avaliação e o monitoramento são práticas importantes para a gestão pedagógica, pois sem elas as ações seguem um ritmo e um rumo determinados pelos diferentes profissionais da educação. Assim, segundo a autora, a gestão deve identificar boas práticas para que possa disseminá-las e orientar aquelas que precisam ser corrigidas em função dos parâmetros de qualidade estabelecidos.

No modelo de PDI utilizado em escolas estaduais de Minas Gerais, a cada semestre, deve ser preenchido um relatório pedagógico descritivo, com os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante. Nos relatórios analisados, 60% deles evidenciava algum aspecto comportamental dos alunos. Além disso, um aspecto positivo dos relatórios foi a utilização de registros fotográficos das atividades realizadas pelos alunos, que permitiu uma melhor compreensão das descrições.

Lück (2013) ressalta a importância da implantação de programas de avaliação de monitoramento, que possam implicar na melhoria da qualidade de ensino e menciona que a

criação de um banco de dados com informações sobre práticas educacionais, pode oferecer um conhecimento objetivo, evolutivo e interativo das práticas e dos resultados educacionais. Assim, a seção 6 apresenta uma proposta de plataforma colaborativa que possa contribuir para o monitoramento e a avaliação dos alunos com deficiência na Instituição.

6. PROTÓTIPO DA PLATAFORMA COLABORATIVA

Considerando as análises realizadas nas seções anteriores, será apresentada a estrutura do protótipo da plataforma colaborativa. Lück (2013) afirma que o monitoramento e a avaliação são processos que contribuem para a orientação e a atuação da gestão, uma vez que permitem o mapeamento e a análise de informações para que se possa compreender a realidade e dimensionar seus diferentes aspectos. Também tem a função de orientar o trabalho coletivo, integrar ações diversas, e permitem conhecer as melhores práticas e os fatores que contribuem para melhorias e para o entendimento daquilo que precisa ser melhorado.

A autora enfatiza que o uso de instrumentos de organização e sistematização de dados são fundamentais para a atuação da gestão, monitoramento e avaliação, pois permitem um conhecimento amplo, objetivo e detalhado sobre a realidade local. Esses instrumentos apoiam a gestão, pois esta é baseada em dados coletados, sistematizados e analisados de acordo com ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino. “Essa organização de dados informações demanda protocolo de registro e organização, de modo a facilitar esse registro, sua sistematização, análise e interpretação”. (LÜCK, 2013, p. 119)

Lück (2013) afirma que quando há acompanhamento do trabalho, este é feito através da análise de planos antes da sua implementação e no fim do processo, a partir dos resultados educacionais e de avaliação da aprendizagem. Assim, o processo pedagógico não é analisado.

Diante disso, a proposta de utilizar uma plataforma de dados que permita a gestão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular, corroboram com as ideias apresentadas pela autora, pois as ações dos atores envolvidos na escolarização desses alunos serão registradas de forma contínua, a fim de permitir o monitoramento e a avaliação dos resultados.

Como a escola está em processo de implementação do modelo de PDI proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, será mantida essa estrutura para o desenvolvimento do protótipo da plataforma, porém, com o acréscimo de funcionalidades que permitam o monitoramento contínuo das ações de ensino que objetivam a aprendizagem e os resultados das ações. Além disso, como analisado nos relatórios dos professores de apoio, a presença de registros que evidenciam a aprendizagem do aluno, através de fotos das atividades, pode auxiliar na compreensão daquilo que foi descrito.

Como forma de registrar as ações de ensino, será adotado o conceito de portfólio profissional (LÜCK, 2013), onde professores e gestores poderão descrever fatos significativos relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, suas observações sobre o

assunto, as lições que aprendidas com suas ações, aspectos que podem ser aprimorados e questionamentos sobre o processo. Lück (2013) menciona que o portfólio profissional é um importante auxiliar do processo de avaliação e monitoramento, pois permite a sistematização e organização dos registros, a documentação de práticas que garantem a reflexão dos fatos e a construção do conhecimento. A autora destaca que a organização escolar e os profissionais que nela atuam devem produzir seu portfólio como instrumento de trabalho, de forma compartilhada com os atores da escola, para que todos se tornem sujeitos ativos e construam um saber pedagógico coletivo.

O protótipo de plataforma recebeu o nome de Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva (PGEI). Para a construção do protótipo da plataforma foi utilizada a ferramenta Adobe XD¹⁴. Como mencionado na seção quatro deste trabalho, o Plano Educacional Individualizado permite nortear a escolarização de alunos com deficiência, assim para criação da logomarca do protótipo, foi utilizada uma imagem de bússola, que remete a ideia de orientação e a imagem de uma mão, que faz uma referência ao monitoramento. A figura 12 exhibe a primeira tela de acesso ao protótipo, cujo objetivo é permitir o acesso somente de pessoas autorizadas.

Figura 12: Tela inicial do protótipo da PGEI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Para acesso ao sistema, foram definidos dois tipos de usuários. O usuário que tem funções administrativas – gestores ou professores por ele nomeados, e os usuários comuns, que são os professores. A seguir, serão descritas as funcionalidades designadas para cada tipo de usuário.

¹⁴ Disponível em: <https://www.adobe.com/br/products/xd.html>

6.1. Usuário com funções administrativas

Conforme as orientações da resolução SEE/MG nº 4.256, no capítulo IV, artigo 13, o responsável pela articulação e construção do PDI com os outros atores envolvidos na escolarização do aluno é o Especialista da Educação Básica e na sua ausência, o gestor escolar deve indicar um professor para realizar a articulação. Assim, tanto a supervisão escolar, direção ou mesmo um professor poderá ter acesso ao sistema com funções administrativas.

Quando o administrador acessa a plataforma, à sua direita está disponível um menu de acesso às funcionalidades do sistema, e na área central são listados os alunos com deficiência matriculados na instituição, conforme mostra a figura 13.

Figura 13: Relação dos alunos com deficiência matriculados na instituição

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Bem-vindo, Administrador

Alunos de Inclusão Escolar

Alunos	Turma	
Nome completo do (a) aluno (a)	6º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	6º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	7º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	7º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	8º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	8º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	9º ano 1	Detalhes
Nome completo do (a) aluno (a)	9º ano 1	Detalhes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A relação de alunos contempla o nome completo e a turma em que está matriculado. Ao lado de cada nome, há um botão denominado “Detalhes”, que permitirá o acesso a uma área de acompanhamento de desenvolvimento do aluno. Nesta área serão mostrados o nome do aluno, a turma em que está matriculado, e será possível escolher o bimestre que deseja consultar, e a disciplina escolar – ao escolher a disciplina o nome do docente é preenchido automaticamente. O monitoramento da aprendizagem de cada estudante poderá ser realizado nesta tela. As descrições de data, conteúdo previsto, habilidade prevista e metodologia prevista são obtidas automaticamente através do planejamento realizado pelo professor no início de cada bimestre. Na linha seguinte, a data, conteúdo trabalhado, habilidade desenvolvida, metodologia utilizada e aprendizagem adquirida, são exibidos automaticamente, mediante os dados informados pelos docentes no processo de registro das ações de ensino e aprendizagem. Ao realizar o

monitoramento, o administrador poderá marcar que aquele conteúdo foi verificado e fornecer um *feedback* ao professor, conforme exibido na figura 14.

Figura 14: Acompanhamento do desenvolvimento do aluno

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Acompanhar desenvolvimento do aluno

Aluno [] Turma [] Seleção o bimestre []

Disciplina [] Professor(a) []

Data	Conteúdo	Habilidade	Metodologia	Aprendizagem	Monitoramento
Data	Conteúdo Previsto	Habilidade Prevista	Metodologia Prevista		X
Data	Conteúdo Trabalhado	Habilidade Desenvolvida	Metodologia Utilizada	Aprendizagem adquirida	Feedback ao professor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O administrador do sistema será o responsável pelo cadastro das informações sobre a instituição de ensino (figura 15). Também, poderão ser consultadas as informações cadastradas e realizar possíveis alterações (figura 16).

Figura 15: Cadastro da Instituição de Ensino

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Cadastrar Instituição

Digite o nome da escola [] Digite o código da escola []

Digite o endereço da escola [] Digite o bairro da escola []

Digite a cidade da escola [] Digite o CEP da escola []

Digite o nome do(a) diretor(a) [] Digite o nome do(a) vice-diretor(a) []

Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola:

EF anos iniciais EF anos finais Ensino Médio

Possui sala de recursos: Sim Não Informe a escola encaminhada []

CADASTRAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

Figura 16: Consulta e alteração de dados da Instituição de Ensino

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Consultar Instituição

Nome	Código	
Nome da Instituição	Código numérico da Instituição	<input type="button" value="Ver mais"/> <input type="button" value="Editar"/> <input type="button" value="Excluir"/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O cadastro de usuários é uma ação que deverá ser realizada pelo administrador do sistema. Para o cadastro, conforme mostra a figura 17, deverão ser informados os seguintes dados: nome completo do usuário, o e-mail, uma senha provisória (que deverá ser alterada no primeiro acesso do usuário), a função que exerce na instituição – professor regente, professor de apoio, supervisor escolar, vice-diretor ou diretor escolar. O novo usuário poderá ter função administrativa conforme determinação do gestor escolar.

Figura 17: Cadastro de usuários no sistema

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Cadastrar Usuários do Sistema

Digite o nome completo

Digite o email

Digite a senha provisória

Selecione a função

- Professor(a) Regente
- Professor(a) de Apoio
- Supervisor(a) Escolar
- Vice-diretor(a) Escolar
- Diretor(a) Escolar

Função Administrativa no Sistema: Sim Não

CADASTRAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Além do cadastro de usuários, será possível a consulta dos usuários cadastrados, a alteração de dados cadastrais conforme a necessidade (figura 18).

Figura 18: Consulta e alteração de dados dos usuários do sistema

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Consultar Usuários do Sistema

Nome	Função	Ver mais	Editar	Excluir
Nome do usuário	Função do usuário no sistema			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Para que seja possível a matrícula do aluno em uma turma, esta deverá ser cadastrada previamente pelo administrador do sistema, conforme é exibida na figura 19. Para isso, deverá ser informado o ano escolar e a descrição da turma. Após o cadastro, serão informados os professores que ministram aula na referida turma e a disciplina de cada um. Neste momento, também será informado o professor de apoio, a na disciplina será descrito como apoio escolar.

Figura 19: Cadastro de Turma

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Cadastrar Turma

Selecione o ano escolar

Digite a descrição da turma

CADASTRAR

Ano escolar	Descrição	Alocar professor	Editar	Excluir
Ano escolar	Descrição da turma			

Alocar professor

Selecione o professor

Selecione a disciplina

CADASTRAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A figura 20 mostra a área de consulta às turmas cadastradas. Serão listados o ano de escolaridade e a descrição da turma. O botão “Ver professores” permite a exibição dos professores que ministram aula para cada turma listada.

Figura 20: Consultar turmas

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Consultar Turmas

Ano de Escolaridade	Descrição	
Ano de Escolaridade	Descrição da Turma	Ver professores
Ano de Escolaridade	Descrição da Turma	Ver professores
Ano de Escolaridade	Descrição da Turma	Ver professores

INSTITUIÇÃO
Cadastrar Instituição
Consultar Instituição

USUÁRIOS
Cadastrar Usuário
Consultar Usuários

TURMA
Cadastrar Turma
Consultar Turma

ALUNO
Cadastrar Aluno
Consultar Aluno
Matricular Aluno

PERCURSO ESCOLAR
Cadastrar Planejamento
Processo de Ensino e Aprendizagem
Avaliação Bimestral
Relatório Pedagógico

Sala dos Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A realização do cadastro de alunos segue o modelo de PDI apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (BRASIL, SEE/MG, 2020). É composto por quatro etapas: na primeira etapa são descritos os dados do estudante (figura 21); na segunda etapa, os aspectos psicomotores observados (figura 22); na terceira etapa, os aspectos pedagógicos/cognitivos observados (figura 23); e na quarta etapa a comunicação e linguagem (figura 24).

Figura 21: Cadastro do aluno - dados do estudante

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Cadastro do Aluno - Dados do Estudante Etapa 1 de 4

É acompanhado por profissional fora da escola: Sim Não

Faz uso contínuo de medicamento: Sim Não

Possui alguma necessidade específica: Sim Não

Tipo de atendimento:

Guia Intérprete
 Intérprete de LIBRAS
 Professor de ACLTA

Professor de LIBRAS
 Sala de recursos
 Outro

Utiliza recursos de acessibilidade: Sim Não

Como gosta de se divertir:

Considerações da família:

Com que idade o aluno começou a frequentar a escola?

Onde e como foi o percurso escolar?

Frequenta sala de recursos: Sim Não

Limites e Agressividade:

Apresenta Auto-agressividade
 Apresenta Heteroagressividade

Apresenta apatia
 Apresenta indisciplina

Apresenta desobediência às regras e/ou combinados

AVANÇAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERIAS, SEE/MG, 2020)

Para prosseguir o preenchimento do cadastro do aluno, o administrador deverá clicar no botão “avançar”. Será exibida uma relação sobre os aspectos psicomotores, onde, após a observação e discussão com os profissionais envolvidos na escolarização do estudante, deverá ser informado se o aluno apresenta, apresenta com ajuda, não apresenta ou não é observado, cada um dos itens relacionados (figura 22).

Figura 22: Cadastro do aluno - aspectos psicomotores



Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

INSTITUIÇÃO
Cadastrar Instituição
Consultar Instituição

USUÁRIOS
Cadastrar Usuário
Consultar Usuários

TURMA
Cadastrar Turma
Consultar Turma

ALUNO
Cadastrar Aluno
Consultar Aluno
Matricular Aluno

PERCURSO ESCOLAR
Cadastrar Planejamento
Processo de Ensino e Aprendizagem
Avaliação Bimestral
Relatório Pedagógico

Sala dos Professores

Cadastro do Aluno - Aspectos Psicomotores Etapa 2 de 4

Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Imagem corporal – Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Tônus Hipotônico – Apresenta flacidez muscular elevada?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.
 Apresenta Apresenta com ajuda Não apresenta Não observado

VOLTAR

AVANÇAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERIAS, SEE/MG, 2020)

Na terceira etapa, são apresentados os aspectos pedagógicos/cognitivos observados pelos profissionais responsáveis pela escolarização do aluno. Onde deverão informar se o aluno apresenta, apresenta com ajuda, não apresenta ou não é observado cada item apresentado na relação, conforme mostrado na figura 23. Ao término dessa etapa, se for apresentado 50% ou

mais de marcações “Não Apresenta” e “Não Observado”, a caixa de texto será habilitada para que se possa descrever as habilidades que o aluno demonstra.

Figura 23: Cadastro do aluno - aspectos pedagógicos/cognitivos



Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Cadastro do Aluno - Aspectos Pedagógicos/Cognitivos Etapa 3 de 4

<p>INSTITUIÇÃO Cadastrar Instituição Consultar Instituição</p> <p>USUÁRIOS Cadastrar Usuário Consultar Usuários</p> <p>TURMA Cadastrar Turma Consultar Turma</p> <p>ALUNO Cadastrar Aluno Consultar Aluno Matricular Aluno</p> <p>PERCURSO ESCOLAR Cadastrar Planejamento Processo de Ensino e Aprendizagem Avaliação Bimestral Relatório Pedagógico</p> <p>Sala dos Professores</p>	<p>Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Memória Auditiva – memoriza o que escuta?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Memória Visual – memoriza o que vê?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função do sucesso dos acontecimentos? Ex: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hoje, semana, mês.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Percepção Visual – enxerga e interpreta os estímulos visuais: (claro, escuro, cores, formas, objetos)?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Raciocínio Lógico Abduutivo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manilha observa o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex: Klaus é alemão de olhos azuis. Peter é alemão de olhos azuis. Tom é alemão de olhos azuis. Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecos e carrinhos.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Pensamento Sistemático – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>Relata situações vividas por ele?</p> <p><input type="radio"/> Apresenta <input type="radio"/> Apresenta com ajuda <input type="radio"/> Não apresenta <input type="radio"/> Não observado</p> <p>O aluno apresentou mais de 50% de marcações “Não apresenta” nas etapas 2 e 3, portanto, descreva as habilidades que ele demonstra.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; min-height: 40px;"> <p>Este espaço será habilitado apenas se o aluno apresentou mais de 50% de marcações “Não apresenta”, nas etapas 2 e 3.</p> </div>
---	--

VOLTAR
AVANÇAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

Na última etapa de cadastro do aluno (figura 24), deverão ser informados os aspectos de comunicação e linguagem apresentados pelo estudante, conforme observações da equipe escolar.

Figura 24: Cadastro do aluno - comunicação e linguagem



Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

INSTITUIÇÃO
Cadastrar Instituição
Consultar Instituição

USUÁRIOS
Cadastrar Usuário
Consultar Usuários

TURMA
Cadastrar Turma
Consultar Turma

ALUNO
Cadastrar Aluno
Consultar Aluno
Matricular Aluno

PERCURSO ESCOLAR
Cadastrar Planejamento
Processo de Ensino e Aprendizagem
Avaliação Bimestral
Relatório Pedagógico

Sala dos Professores

Cadastro do Aluno - Comunicação e Linguagem Etapa 4 de 4

Apresenta intenção comunicativa:
 Sim Não

Utiliza a comunicação para:

<input type="checkbox"/> Fazer comentários	<input type="checkbox"/> Obter atenção
<input type="checkbox"/> Fazer solicitações	<input type="checkbox"/> Realizar escolhas
<input type="checkbox"/> Fazer necessidades básicas	<input type="checkbox"/> Realizar pequenas narrativas

Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

<input type="checkbox"/> Alfabeto móvel	<input type="checkbox"/> Não faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
<input type="checkbox"/> Alta tecnologia	<input type="checkbox"/> Pictograma
<input type="checkbox"/> Baixa tecnologia	<input type="checkbox"/> Prancha de comunicação
<input type="checkbox"/> Figuras avulsas	<input type="checkbox"/> Prancha temática
<input type="checkbox"/> Fotos	
<input type="checkbox"/> Numerais	

Expressa-se por/como/com:

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

Escrita:

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

Leitura:

<input type="checkbox"/> Lê palavras	<input type="checkbox"/> Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra
<input type="checkbox"/> Lê frases	<input type="checkbox"/> É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia)
<input type="checkbox"/> Lê textos	<input type="checkbox"/> Não lê
<input type="checkbox"/> Leitura global (compreensão, inferência, comparação)	

VOLTAR

FINALIZAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

Após a conclusão do cadastro, será possível realizar a consulta dos dados preenchidos anteriormente e realizar possíveis alterações (figura 25).

Figura 25: Consultar a alterar dados dos alunos



Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

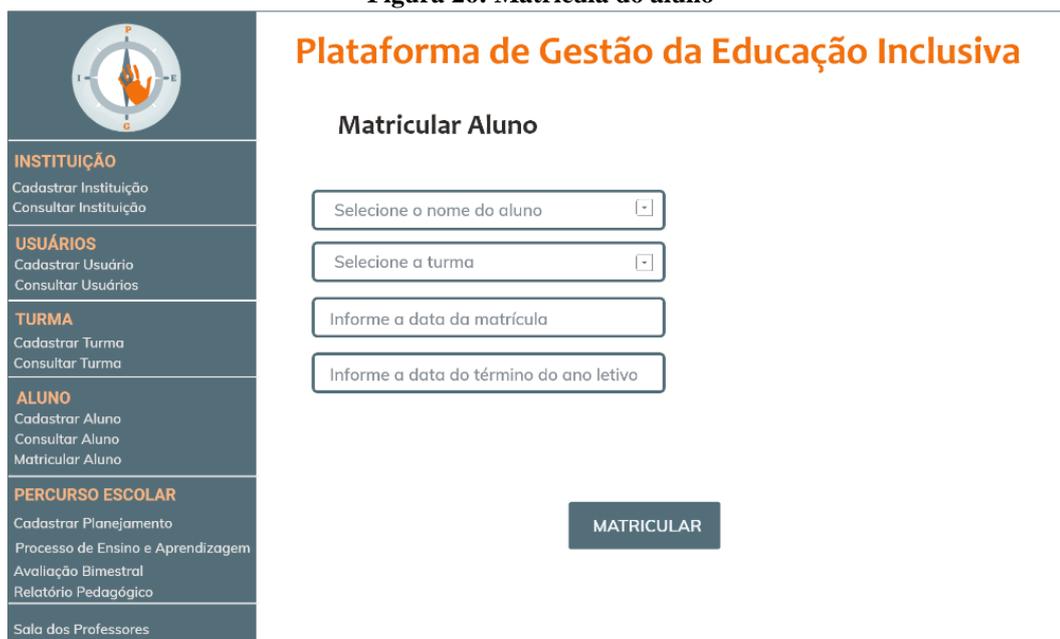
Consultar alunos

Alunos	Turma	Ações
Nome completo do (a) aluno (a)	6º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	6º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	7º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	7º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	8º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	8º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	9º ano 1	Ver mais Editar Excluir
Nome completo do (a) aluno (a)	9º ano 1	Ver mais Editar Excluir

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Após o cadastro dos alunos e das turmas – com a atribuição dos professores e disciplinas, é possível realizar a matrícula do aluno (figura 26), isto é, informar em qual turma o aluno será matriculado, além das informações sobre a data da matrícula e o término do período letivo.

Figura 26: Matrícula do aluno



Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Matricular Aluno

Selecione o nome do aluno

Selecione a turma

Informe a data da matrícula

Informe a data do término do ano letivo

MATRICULAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

No final de cada semestre, conforme orientações da resolução SEE/MG n° 4.256, o Especialista em Educação Básica, ou algum professor indicado pelo gestor, deverá coordenar o preenchimento do relatório semestral do aluno. Esse relatório deverá ser redigido com a participação dos professores regentes, professor de apoio, professor da sala de recursos, colegas de classe, família, para que, após a análise dos registros feitos durante o semestre, sejam descritos os aspectos de evolução do estudante, sua aprendizagem, seu comportamento, sua postura corporal e outros pontos relevantes sobre o desenvolvimento do aluno, conforme exibido na figura 27.

Figura 27: Relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Relatório Pedagógico do Desenvolvimento do Estudante

Aluno Turma Seleção o semestre

Responsável pelo preenchimento Data do preenchimento

Informe os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre.

CADASTRAR

Relatórios Cadastrados

Aluno	Turma	Semestre	
Nome do aluno	Ano escolar	Semestre do Relatório	Ver mais Editar Excluir

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos resultados da pesquisa empírica e do modelo de PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

6.2. Funções do usuário professor

Embora o professor possa ter funções administrativas como forma de articular o plano de desenvolvimento do aluno, há atribuições do sistema que devem ser preenchidas apenas pelos docentes, isto é, não são preenchidas pelos gestores. O planejamento do trabalho docente, em função das especificidades dos alunos com deficiência e o registro das ações de ensino e

aprendizagem são atribuições específicas dos professores. Além do registro das avaliações realizadas ao longo de cada bimestre.

Quando o professor acessar o sistema, após informar seu e-mail e senha de acesso, será exibida uma lista com o nome e série dos alunos com deficiência que estão matriculados nas salas em que ministra aula. Ao lado do nome de cada aluno, há um botão “Detalhes”, que levará o professor para uma tela onde será possível acompanhar o desenvolvimento do aluno, através dos registros realizados pelo próprio professor e aprendizagem adquirida pelo aluno. Também será possível observar o *feedback* feito pelo gestor, quanto este realizar o monitoramento dos registros do docente (figura 28).

Figura 28: Acompanhar o desenvolvimento do aluno - professor

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Acompanhar desenvolvimento do aluno

Aluno Turma Seleccione o bimestre

Disciplina Professor(a)

Data	Conteúdo	Habilidade	Metodologia	Aprendizagem	Monitoramento
Data	Conteúdo Previsto	Habilidade Prevista	Metodologia Prevista		<input type="button" value="X"/>
Data	Conteúdo Trabalhado	Habilidade Desenvolvida	Metodologia Utilizada	Aprendizagem adquirida	<input type="button" value="Feedback do gestor"/>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O professor poderá acompanhar o desenvolvimento do aluno na sua própria disciplina e nas demais disciplinas do curso. Na análise dos resultados da pesquisa realizada entre os professores regentes, que foi apresentado na Tabela 2, seção 5, a maioria deles concordou com a funcionalidade de visualizar o desempenho dos alunos em todas as disciplinas.

O planejamento bimestral deve ser realizado de forma conjunta entre os professores regentes e o professor de apoio à inclusão escolar. De acordo com o modelo de PDI apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020), deverão ser informados o objetivo geral da disciplina para a turma, e objetivo geral da disciplina para o aluno. Além disso, deverão ser informados o conteúdo que será trabalhado na disciplina, a habilidade que o aluno deverá desenvolver e as metodologias de trabalho a serem utilizados em função das habilidades pretendidas.

Como forma de auxiliar o monitoramento do plano de trabalho docente, no protótipo deste trabalho foi acrescentada uma área para que no planejamento bimestral, seja informado a data prevista para a execução da atividade planejada. Lück (2013) destaca a importância de criação de planos de monitoramento que tenha clareza do que será feito e a definição de um cronograma.

[...] quando não se tem clareza do que se deve fazer, dos recursos e esforços necessários para promover um resultado; quando não se tem um cronograma de tempo bem-definido; quando se planeja como mera formalidade burocrática; quando os planos não são seguidos, ações de monitoramento que porventura venham a ser realizadas o serão como mera formalidade. (LÜCK, 2013, p. 71)

Além disso, no modelo de PDI de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020), há um espaço para que o professor realize o registro da habilidade/aprendizado que o estudante adquiriu ao longo do bimestre, em cada conteúdo. No protótipo da plataforma, este espaço foi criado de forma que o registro da aprendizagem seja realizado de forma contínua.

Cada conteúdo que será trabalhado na disciplina, relacionado com as habilidades que deverão ser desenvolvidas e as metodologias que serão utilizadas serão listadas após o preenchimento desses dados e serão classificados de acordo com a data prevista para a execução. Ao lado de cada item listado, se necessário, o professor poderá fazer a alteração do registro. A estrutura proposta para o cadastro do planejamento bimestral é exibida na figura 29.

Figura 29: Cadastro do planejamento bimestral

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

Como forma de acompanhar o desenvolvimento do aluno, foi proposta uma área de registro do processo de ensino e aprendizagem (figura 30).

Na primeira parte, o professor deverá registrar a aprendizagem do aluno, onde será inserida a data da realização, o conteúdo que foi trabalhado, a habilidade que foi desenvolvida, a metodologia e materiais utilizados. Para estes itens, o professor poderá registrar livremente ou buscar essas informações que estão contidas no planejamento bimestral. Também será possível realizar o envio fotos que se relacionem com a aprendizagem do aluno.

Na segunda parte desta área, será destinado ao registro das reflexões dos professores sobre suas ações de ensino, baseado no conceito de portfólio profissional apresentado por Lück (2013), que pontua os objetivos da construção deste documento:

- Sistematizar o acompanhamento cotidiano das práticas profissionais. – Apoiar processos de monitoramento e avaliação das ações. – Analisar as condições de sucesso e os aspectos que demandam revisões. – Apoiar processos de reflexão e estudo das práticas profissionais. – Contribuir para a definição de estágios mais avançados de ação. – Aprimorar o desempenho e construir conhecimentos profissionais. - Possibilitar a compreensão integrada e evolutiva das ações educacionais. - Facilitar e orientar a construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas. (LÜCK, 2013, p. 167-168)

Figura 30: Processo de ensino e aprendizagem

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Processo de Ensino e Aprendizagem

Disciplina Professor(a)

Selecione o nome do aluno Turma

Informe a data

Informe o conteúdo que foi trabalhado na disciplina [Buscar do Plano](#)

Informe a habilidade desenvolvida [Buscar do Plano](#)

Descreva a metodologia de trabalho e materiais que foram utilizados [Buscar do Plano](#)

Aprendizado adquirido pelo aluno

Fotos de atividades [Buscar fotos](#)

Reflexões do docente

Informe o que você observou

Informe relatos de outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem

Lições aprendidas pelo professor

Aspectos do ensino que podem ser melhorados

Questionamentos/dúvidas em relação ao processo de ensino e aprendizagem

CADASTRAR

INSTITUIÇÃO
Cadastrar Instituição
Consultar Instituição

USUÁRIOS
Cadastrar Usuário
Consultar Usuários

TURMA
Cadastrar Turma
Consultar Turma

ALUNO
Cadastrar Aluno
Consultar Aluno
Matricular Aluno

PERCURSO ESCOLAR
Cadastrar Planejamento
Processo de Ensino e Aprendizagem
Avaliação Bimestral
Relatório Pedagógico

Sala dos Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Na estrutura proposta, o professor deverá informar o que ele observou mediante suas ações de ensino, o relato de outras pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem – neste caso, poderá registrar as observações do professor de apoio, dos colegas de sala, ou mesmo da família. Também, poderá informar as lições que ele aprendeu com a prática, os aspectos de ensino que podem ser melhorados e o registro de questionamentos ou dúvidas em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do bimestre, de acordo com orientações da conforme orientações da resolução SEE/MG nº 4.256, os professores deverão informar as avaliações que foram realizadas, descrevendo o valor da avaliação e a nota que o aluno alcançou. Também deverão informar o grau de autonomia para a realização da atividade, a metodologia utilizada para realizar a avaliação e o diagnóstico pedagógico, com os desafios e potenciais do aluno, de acordo com a figura 31.

Figura 31: Avaliação Bimestral

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Avaliação Bimestral

Aluno Turma Seleção o bimestre

Disciplina Professor(a)

Data da avaliação Informe o valor da avaliação Informe a nota do aluno

Grau de autonomia para realizar a atividade

muito suporte alta compreensão

pouco suporte pouca compreensão

Metodologia utilizada para realizar a avaliação

Qual o diagnóstico pedagógico do aluno (Descreva os potenciais)

Qual o diagnóstico pedagógico do aluno (Descreva os desafios)

Autoavaliação feita pelo aluno

CADASTRAR

Avaliações Cadastradas

Data	Bimestre	Aluno	Turma	Nota do aluno	
Data da Avaliação	Bimestre da Avaliação	Nome do aluno	Ano escolar	Nota do aluno na avaliação	Ver mais Editar Excluir

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PDI da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2020)

Na avaliação bimestral foi adicionada uma área onde possa ser registrada a autoavaliação do aluno sobre seu aprendizado. Mantoan (2015) afirma que a avaliação na educação inclusiva deve considerar a análise do aluno sobre o seu próprio desempenho.

O aluno aprende a avaliar o que aprendeu, a reconhecer o seu esforço nesse sentido, a se responsabilizar pelo plano/agenda de trabalhos e compromissos escolares, sejam eles de uma ou de outra disciplina ou atividades diárias que são feitas na escola e em casa. (...) Não fica submetido apenas ao que o professor aprova ou desaprova de seu desempenho escolar. (MANTOAN, 2015, p. 75)

Outro aspecto considerado no protótipo está relacionado ao estímulo para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores. Fullan e Hargreaves (2000, p.56) afirmam que “ensinar não é a mais antiga das profissões. É, no entanto, uma das mais solitárias”. Assim, segundo os autores é importante a criação de culturas colaboradoras na escola, como forma de reduzir as incertezas e conseqüentemente aumentar os bons resultados dos alunos. Diante dessas considerações, o protótipo da plataforma terá uma área denominada “Sala dos Professores” (figura 32), onde os docentes poderão registrar mensagens de dúvidas, dificuldades e de êxito, que poderão ser compartilhadas entre eles.

Figura 32: Sala dos professores

Plataforma de Gestão da Educação Inclusiva

Sala dos Professores

Selecione o tipo de mensagem ▾

Dúvida
Dificuldade
Êxito

Informe a mensagem que será compartilhada com a equipe de trabalho

CADASTRAR

Área compartilhada

Dúvida	Dúvida	Dúvida
Dificuldade	Dificuldade	Dificuldade
Êxito	Êxito	Êxito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Para a realização das atividades que envolvam o planejamento, e a avaliação da aprendizagem do aluno, o professor regente deverá estabelecer um diálogo entre o professor de apoio, para que, a partir das observações de ambos, o aluno possa ser inserido no centro do processo educativo.

A utilização de plataforma de dados não minimiza a importância da realização de encontros de formação nas escolas, para que se possa discutir e buscar soluções para os problemas locais relacionados à inclusão de alunos com deficiência.

Além disso, por se tratar de um recurso tecnológico serão necessários investimentos em relação à aquisição de equipamentos, como a presença de computadores em salas de aula, para que os professores possam realizar registros das suas ações de ensino e da aprendizagem dos alunos.

A proposta apresentada tem o intuito de auxiliar o monitoramento e avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, além de permitir o acompanhamento das ações de ensino e seus resultados, de forma constante e acessível, por todos os profissionais envolvidos na escolarização desses alunos. Porém, como afirma Lück (2013), a utilização de instrumentos operativos não garante em si a qualidade ao trabalho, mas o envolvimento das pessoas em utilizá-los a fim de contribuir para a formação e aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa decorre das minhas inquietações pessoais e profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, matriculados em escolas de ensino regular, especialmente no Ensino Fundamental II, onde há docentes de diversas áreas do conhecimento. Como forma de auxiliar a escolarização desses alunos, está presente no local de estudo o professor de apoio à inclusão escolar. No entanto, observo que não há um trabalho colaborativo entre esse profissional, os professores regentes e os gestores, na oferta de uma educação inclusiva.

Assim, a hipótese central da pesquisa consistia na existência de dificuldades na interação entre o professor de apoio e professores regentes, para a realização de um planejamento conjunto das ações de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Diante das dificuldades apresentadas, o objetivo desta pesquisa consistiu na construção de um protótipo de plataforma colaborativa que possibilite o acompanhamento da trajetória de desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular, de acordo com as necessidades identificadas no campo empírico, e no modelo de PDI proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Para que a proposta fosse exequível, foi realizado um estudo do Plano de Desenvolvimento Individual, pesquisas no local de estudo, através de questionários direcionados aos professores regentes, professores de apoio, supervisão e direção escolar e a avaliação dos relatórios dos alunos com deficiência.

Através da análise dos resultados dos questionários, foi constatado que há uma boa interação social entre esses professores. Porém, no sentido de interações profissionais que objetivem o planejamento escolar e as avaliações de aprendizagem, há fragilidades, pois apenas 60% do planejamento e das avaliações são realizadas de forma conjunta entre eles.

A proposta da plataforma é permitir que todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência tenham acesso aos registros, pois como foi verificado no questionário dirigido aos professores regentes, apenas 20% deles têm conhecimento da deficiência de todos os seus alunos. Através do questionário, foi possível constatar que 90% dos docentes acreditam que o planejamento conjunto poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos. Assim, a responsabilidade pelo planejamento e avaliação da aprendizagem é resultado de um trabalho colaborativo entre os docentes, no qual todos eles são responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos.

Foi verificado que são ofertados cursos de capacitação em Educação Especial somente para os professores de apoio e para a equipe de gestão escolar, no entanto, os professores regentes também necessitam de formação, pois afirmaram que não estão preparados para ensinar os alunos com deficiência presentes nas salas de aula. Além disso, apenas 10% dos professores regentes possuem cursos de formação em educação inclusiva.

Além da formação continuada, a formação em serviço proporciona benefícios para a qualidade do trabalho escolar. Como a maioria dos professores regentes são efetivos na instituição há mais de dez anos, a construção de uma cultura de colaboração entre eles, através troca de experiências e ações de ensino bem-sucedidas, poderia contribuir para que a escola fosse realmente inclusiva.

Diante das considerações apresentadas, fica evidente a necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, de modo a incluir os professores regentes nos cursos de capacitação em Educação Especial. Além disso, há a necessidade de promover reuniões entre os professores regentes e professores de apoio, para que possam planejar o ensino e avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência, para que trabalhem de forma colaborativa em função do ensino de qualidade para todos os alunos. Para isso, a gestão escolar deve oportunizar os momentos de partilha e os encontros de formação.

A utilização da tecnologia como apoio ao monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, não dispensa a realização de reuniões e grupos de estudo que possam dialogar sobre a inclusão escolar. Contudo, a pesquisadora considera que o registro das ações de ensino e aprendizagem são fundamentais para que se possa compreender o desenvolvimento do aluno e realizar intervenções que impliquem no ensino de qualidade.

A gestão escolar poderá ter mais clareza das ações de ensino que produzem resultados mais satisfatórios a cada aluno, através do monitoramento dos registros que serão feitos de forma contínua, e poderá partilhar com os demais membros da equipe escolar, a fim de disseminar uma cultura colaborativa entre eles.

Para os professores, o conceito de portfólio profissional que foi idealizado no protótipo da plataforma, poderá contribuir para o processo de reflexão pessoal e conseqüentemente para a construção do conhecimento, pois permite a sistematização e organização dos seus registros, e que pode ser compartilhado com a equipe de trabalho, como forma de produção de um saber coletivo.

Para que seja possível avaliar a eficácia do protótipo da plataforma colaborativa apresentado nesta pesquisa, como o PDI é um processo anual, será necessário, no mínimo um ano após o desenvolvimento e implementação do sistema, para a verificação dos resultados. Assim, trabalhos futuros vinculados à proposta apresentada nesta pesquisa, poderão avaliar os benefícios decorrentes da utilização da plataforma. Além disso, por se tratar de uma ferramenta tecnológica, depende de investimentos como a aquisição de computadores, para que estes estejam presentes em todas as salas de aula da escola, a fim de que o professor realize registros continuamente, visto que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer em cada aula ministrada.

No exercício da minha profissão, o trabalho despertou em mim um novo olhar sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Ao realizar o planejamento das minhas aulas, há uma necessidade mais evidente de pensar o ensino para todos os alunos, considerando as especificidades de cada um.

Como pesquisadora, anseio pela continuidade deste trabalho, para que seja avaliada a eficácia da plataforma colaborativa que idealizei, bem como os benefícios obtidos através da sua implementação.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V. A. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- ARAUJO, C. R. S. **Olhares de Professores da Educação Básica sobre a Inclusão Escolar**: Relatos de realidades brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7649762. Acesso em: 4 jun. 2020.
- BASSI, T. M. S. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual**: Práticas e Processos em Curso. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7494015. Acesso em: 4 jun. 2020.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 69-84, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Dez. 2020.
- BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Resolução Conade n. 8, de 20 de junho de 2001. Recomenda ao Ministério da Educação MEC a ao Conselho Nacional de Educação CNE medidas referentes à inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência, no sistema regular de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 ago. 2001. Disponível em: < <https://www.mprs.mp.br/legislacao/resolucoes/52/>>. Acesso em: 02 Dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; ARANHA, M. S. F. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> . Acesso em 11 abr. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. Brasília-DF, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tec_nico_do_estado_de_minas_gerais_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N° 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

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

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPDP. 2009a. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, Dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0655.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, A. D. M; GAUTHIER, L. S. Coordenação pedagógica e mediação tecnológica – interface na perspectiva de uma Educação Inclusiva. In: DÍAZ, F; BORDAS, M. GALVÃO, N; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Editora EDUFBA. Bahia, 2009.

CATALÃO, A. P. X.; PIRES, C. A. As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. Especial, p. 85-110, 21 maio 2020. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8502>. Acesso em: 27 set. 2020.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Educação Pública**, v. 20, n° 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusaoum-direito-de-todos>. Acesso em 19 set. 2021.

- CRUZ, L. C. **Desafios da Inclusão Escolar na Escola Estadual Padre Menezes**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6481024. Acesso em: 4 jun. 2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994
- FERREIRA, E. M. N. **Alunos com Necessidades Especiais: um diálogo sobre Inclusão Escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7370147. Acesso em: 3 jun. 2020.
- FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FONTANA, E. C.; CRUZ, G. C.; PAULA, L. A. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 118-131, set. 2019. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v9n2/v9n2a08.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- FRAGA, J. M. **Professor de Apoio Pedagógico e Estudantes Público Alvo da Educação Especial: Práticas Pedagógicas Inclusivas?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5729622. Acesso em: 25 maio 2020.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-32, 2013.
- 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**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Planos_Educacionais_Individualizados_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 20 abr. 2021.
- GREGO, S. M. D. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp. (Org.). **Caderno de formação: formação de professores v.3**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013. p.17-33. Disponível em:

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65805/1/u1_d29_v3_t01.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

GREGORUTTI, C. C. *et al.* A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 233-244, Junho 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n2/1413-6538-rbee-23-02-0233.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995

HUDSON, B., BORGES, A. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e55/ 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>. Acesso em: 19 abr. 2021.

IVERSON, A. M. Estratégias para o Manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.335-352.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK S., STAINBACK W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.21-34.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, Maio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Dez. 2020.

LAZARO, M. de S. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em 03 dez. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann/Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, A. F. G. **Plano Educacional Individualizado: A Colaboração Docente como Processo, a Aprendizagem e a Inclusão Escolar como Propósito**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638970. Acesso em: 4 jun. 2020.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **PDI- Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**. Minas Gerais, BH, 2018.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4256/2020. Normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**. Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, A. R. P.; MUNSTER, M. A.; GONCALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, Dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0675.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Vol.02, Nº 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PLACCO, V. M. de S; SOUZA, V. L. T. de.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, p. 754-771, Dez. 2012. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em: 30 set. 2021.

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

REUS, V. B. **Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7864223. Acesso em: 9 jun. 2020.

RIBEIRO, R.; SILVA, H. M. G. da. Um mesmo professor da 1ª à 4ª série do ensino fundamental: uma chance para o sucesso. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124709>>. Acesso em: 12 mai. de 2021.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. do N. dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Unesp. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 14 set. de 2021.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.129-141.

SASSAKI, R. K. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. **Revista Fórum**, vol. 5 (jan/jun) Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/54/100>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SASSAKI, R. K. Por Falar em Classificação de Deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em: 07 dez. de 2020.

SEAP, Consultoria e Concurso Público. Prefeitura Municipal de Arceburgo – MG. **Editais de Concurso Público nº 001/2011**. Manual do Candidato. Disponível em:

<http://seapconcursos.com.br/v2/arquivos/anexos/fdee78336badacddf17e52fd32e4cb7d.pdf>. Acesso em 22 out. 2021.

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão – Nº 13.146/2015. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 027-035, abr. 2017. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294/20330>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 69-87.

SILVA, F. J. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6894516. Acesso em: 25 maio 2020.

SOARES, L. B. M. **A Importância da Articulação entre os Professores para Inclusão dos Alunos com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/06/LETICIA_REVISADO.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

SOUZA, A. A. **Avaliação das Aprendizagens e Deficiência: uma proposta de possibilidades para além da quantificação**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/11/ADRIANA-ALVES-DE-SOUZA_REVISADO.pdf; Acesso em: 20 fev. 2021.

STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Ed Vozes, 2014.

TANNUS-VALADAO, G; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230076.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

VIEIRA, A. T. Sistemas de Informação e Comunicação: Apoio à Aprendizagem Coletiva na Escola. A. T. V., M. E. B. de A. e M. A. (Orgs.). In: **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VITORINO, S. C.; GREGO, S. M. D. Avaliação formativa na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 478–488, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p478. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568>. Acesso em: 24 fev. 2021.

WEINSTEIN, C. S.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES REGENTES

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, de responsabilidade da pesquisadora Daiani Teodoro de Melo Ribeiro.

A participação na pesquisa consiste na reflexão das práticas educativas de inclusão escolar, e das possibilidades de novos meios que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de ensino.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, mantendo o sigilo dos participantes e da Instituição.

Muito obrigada por respondê-lo!

Nome: _____ (essa informação será mantida em sigilo)

1. Há quanto tempo você leciona nesta Instituição?

- Menos de 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

2. Você é professor efetivo nesta Instituição?

- () Sim () Não

3. Qual sua área de formação em graduação?

4. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você realizou?

5. Você possui algum curso de formação em Educação Inclusiva?
() Sim () Não
6. Você se acha preparado para ensinar alunos com deficiência presentes em classe regular?
() Sim () Não
7. Você faz adaptações no currículo para os alunos de inclusão escolar?
() Sim, para todos () Sim, para alguns () Não
8. Você sabe qual a deficiência dos seus alunos de inclusão escolar?
() Sim, de todos () Sim, de alguns () Não
9. Você tem dificuldades em avaliar o desempenho dos alunos da inclusão escolar?
() Sim () Não () Às vezes
10. Como você identifica as dificuldades dos alunos de inclusão escolar?
() Pelas atividades propostas nas aulas
() Avaliação escrita
() Pelo relatório do professor de apoio à inclusão
() Outros: _____
11. Classifique seu nível de interação com o professor de apoio à inclusão escolar.
() Regular () Bom () Ótimo
12. Você acredita que o planejamento em conjunto com o professor de apoio poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos de inclusão?
() Sim () Não () Talvez
13. Você acredita que uma plataforma digital de dados, com restrição de acesso, que possibilite o registro do desempenho dos alunos de inclusão, possa contribuir para identificar o perfil deste aluno de forma mais clara?
() Sim () Não () Talvez
14. Quais as funcionalidades da plataforma digital de dados, você julga importante para identificar o perfil do aluno de inclusão escolar?
() Identificação Pessoal
() Identificação da Necessidade Especial
() Dados relevantes sobre a família
() Aspectos do comportamento do aluno
() Aspectos Pedagógicos (Cognitivos)
() Planejamento da Disciplina

- Habilidade a ser desenvolvida na Disciplina
- Metodologia de trabalho
- Habilidades/aprendizado adquiridos pelo aluno
- Visualizar o desempenho do aluno em todas as disciplinas

Outras: _____

15. Você gostaria de acrescentar algo em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão escolar?
-

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE APOIO À
INCLUSÃO ESCOLAR**

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, de responsabilidade da pesquisadora Daiani Teodoro de Melo Ribeiro.

A participação na pesquisa consiste na reflexão das práticas educativas de inclusão escolar, e das possibilidades de novos meios que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de ensino.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, mantendo o sigilo dos participantes e da Instituição.

Muito obrigada por respondê-lo!

Nome: _____ (essa informação será mantida em sigilo)

1. Há quanto tempo você leciona nesta Instituição?

- Menos de 2 anos
 3 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 Mais de 15 anos

2. Você é professor efetivo nesta Instituição?

() Sim () Não

3. Qual sua área de formação em graduação?

4. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você realizou?

-
5. Você possui algum curso de formação em Educação Inclusiva?
() Sim () Não
6. Quem é o responsável por planejar as atividades para os alunos de inclusão?
() Professor de apoio () Professor Regente
() Professor Regente e Professor de Apoio () Supervisão Escolar () Outro
7. Quem é o responsável por avaliar o desempenho alunos de inclusão?
() Professor de apoio () Professor Regente
() Professor Regente e Professor de Apoio () Supervisão Escolar () Outro
8. Em linhas gerais, quais as dificuldades que os alunos com necessidades especiais de ensino apresentam?
-
9. Em linhas gerais, quais as potencialidades que os alunos com necessidades especiais de ensino apresentam?
-
10. Classifique seu nível de interação com os professores regentes.
() Regular () Bom () Ótimo
11. Você acredita que uma plataforma digital de dados, com restrição de acesso, que possibilite o registro do desempenho dos alunos de inclusão, possa contribuir para identificar o perfil do aluno de forma mais clara?
() Sim () Não () Talvez
12. Quais funções são responsabilidades do professor de apoio?
-
13. Há algo que você gostaria de acrescentar em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão escolar?
-

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERVISÃO ESCOLAR

Prezada supervisora escolar,

Você está sendo convidada para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, de responsabilidade da pesquisadora Daiani Teodoro de Melo Ribeiro.

A participação na pesquisa consiste na reflexão das práticas educativas de inclusão escolar, e das possibilidades de novos meios que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de ensino.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, mantendo o sigilo dos participantes e da Instituição.

Muito obrigada por respondê-lo!

Nome: _____ (essa informação será mantida em sigilo)

1. Há quanto você exerce a função de Supervisora Escolar nesta Instituição?

- Menos de 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

2. Você é efetivo nesta Instituição?

- () Sim () Não

3. Qual sua área de formação em graduação?

4. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você realizou?

5. Você possui algum curso de formação em Educação Inclusiva?
() Sim () Não
6. Você tem dificuldades para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores regentes, com os alunos de inclusão escolar?
() Sim () Não () Às vezes
7. O acompanhamento do desempenho dos alunos de inclusão escolar é uma tarefa de nível:
() Fácil () Médio () Difícil
8. Os responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos com necessidades especiais de ensino na Instituição são:
() Professores regentes () Professor de Apoio
() Supervisão Escolar () Direção Escolar () Outros: _____
9. Classifique o nível de interação dos professores de apoio à inclusão com os professores regentes.
() Regular () Bom () Ótimo
10. A entrega dos relatórios de desempenho dos alunos com necessidades especiais de ensino é realizada com que frequência?
() Diária () Semanal () Quinzenal
() Mensal () Bimestral
11. Quem é (são) o(s) responsável(is) pelo preenchimento de relatórios de desempenho dos alunos de inclusão escolar?
() Professores regentes () Professor de Apoio
() Supervisão Escolar () Direção Escolar () Outros: _____
12. Quais as dificuldades encontradas quando um novo aluno com necessidade especial de ensino é matriculado na Instituição?
-
16. Você acredita que uma plataforma digital de dados, com restrição de acesso, que possibilite o registro do desempenho dos alunos de inclusão, possa contribuir para identificar o perfil do aluno de forma mais clara?
() Sim () Não () Talvez

17. Quais as funcionalidades da plataforma digital de dados, você julga importante para identificar o perfil do aluno de inclusão escolar?

- Identificação Pessoal
- Identificação da Necessidade Especial
- Dados relevantes sobre a família
- Aspectos do comportamento do aluno
- Aspectos Pedagógicos (Cognitivos)
- Planejamento da Disciplina
- Habilidade a ser desenvolvida na Disciplina
- Metodologia de trabalho
- Habilidades/aprendizado adquirida pelo aluno
- Visualizar o desempenho do aluno em todas as disciplinas

Outra: _____

13. Há algo que você gostaria de acrescentar em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão escolar?

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

QUESTIONÁRIO APLICADO À DIREÇÃO ESCOLAR

Prezada diretora escolar,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, de responsabilidade da pesquisadora Daiani Teodoro de Melo Ribeiro.

A participação na pesquisa consiste na reflexão das práticas educativas de inclusão escolar, e das possibilidades de novos meios que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de ensino.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados, mantendo o sigilo dos participantes e da Instituição.

Muito obrigada por respondê-lo!

Nome: _____ (essa informação será mantida em sigilo)

1. Há quanto você está na Direção Escolar nesta Instituição?

- Menos de 2 anos
 3 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos
 Mais de 15 anos

2. Você é efetivo na função nesta Instituição?

- () Sim () Não

3. Qual sua área de formação em graduação?

4. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você realizou?

5. Você possui algum curso de formação em Educação Inclusiva?

- Sim Não
6. Você tem dificuldades para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores regentes, com os alunos de inclusão escolar?
 Sim Não Às vezes
7. O acompanhamento do desempenho dos alunos de inclusão escolar é uma tarefa de nível:
 Fácil Médio Difícil
8. Os responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos com necessidades especiais de ensino na Instituição são:
 Professores regentes Professor de Apoio
 Supervisão Escolar Direção Escolar Outros: _____
9. Classifique o nível de interação dos professores de apoio à inclusão com os professores regentes.
 Regular Bom Ótimo
10. Você acredita que as metodologias utilizadas pelos professores regentes em sala de aula, proporcionam um aprendizado efetivo dos alunos de inclusão escolar?
 Sim
 Não
 Parcialmente
11. Quais as dificuldades encontradas quando um novo aluno com necessidade especial de ensino é matriculado na Instituição?

12. Quais as principais dificuldades que o gestor encontra para garantir o sucesso de uma escola inclusiva?
 Formação docente.
 Relacionamento com as famílias dos alunos com necessidades especiais.
 Desenvolver um trabalho conjunto entre os professores e a equipe de gestão escolar.
 Falta de recursos financeiros para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais de ensino.
 Outros _____
18. Você acredita que uma plataforma digital de dados, com restrição de acesso, que possibilite o registro do desempenho dos alunos de inclusão, possa contribuir para identificar o perfil do aluno de forma mais clara?
 Sim Não Talvez

19. Quais as funcionalidades da plataforma digital de dados, você julga importante para identificar o perfil do aluno de inclusão escolar?

- Identificação Pessoal
- Identificação da Necessidade Especial
- Dados relevantes sobre a família
- Aspectos do comportamento do aluno
- Aspectos Pedagógicos (Cognitivos)
- Planejamento da Disciplina
- Habilidade a ser desenvolvida na Disciplina
- Metodologia de trabalho
- Habilidades/aprendizado adquirida pelo aluno
- Visualizar o desempenho do aluno em todas as disciplinas

Outra: _____

13. Há algo que você gostaria de acrescentar em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos de inclusão escolar?



APÊNDICE E
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Daiani Teodoro de Melo Ribeiro, portador do CPF: 306.964.548-82, sou pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado, “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-Uniara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados para o CEP da Uniara ou para a CONEP a qualquer momento, inclusive uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, caso sejam solicitados;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar o Relatórios parciais e o Relatório final ao CEP da Uniara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas acima.

Araraquara, 20 de outubro de 2020.

Daiani Teodoro de Melo Ribeiro
Pesquisador responsável

APÊNDICE F**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezada Diretora Escolar

Araraquara, 30 de dezembro de 2020.

Venho, por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, sob a orientação do Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz, junto ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara, UNIARA.

O trabalho tem como objetivo desenvolver um protótipo de plataforma colaborativa capaz de armazenar os planos de ensino e o registro das atividades desenvolvidas pelo professor de apoio à inclusão, pelos professores regentes e pela gestão escolar, que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA, e me comprometo a encaminhar a Vossa Senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Para garantir o sigilo dos dados, solicito que o e-mail de contato com os participantes da pesquisa sejam encaminhados por essa Instituição.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

Daiani Teodoro de Melo Ribeiro
Pesquisadora responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado ()

Não autorizado ()

Assinatura _____ Data: __/__/__.

Carimbo: _____.

APÊNDICE G**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezada Secretária de Educação Municipal

Araraquara, 04 de janeiro de 2021.

Venho, por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, sob a orientação do Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz, junto ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara, UNIARA.

O trabalho tem como objetivo desenvolver um protótipo de plataforma colaborativa capaz de armazenar os planos de ensino e o registro das atividades desenvolvidas pelo professor de apoio à inclusão, pelos professores regentes e pela gestão escolar, que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA, e me comprometo a encaminhar a Vossa Senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

Daiani Teodoro de Melo Ribeiro
Pesquisadora responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado ()

Não autorizado ()

Assinatura _____ Data: ___/___/___.

Carimbo: _____

APÊNDICE H**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título do Projeto: “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”,
Pesquisador Responsável: Daiani Teodoro de Melo Ribeiro

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PROPOSTA DE PLATAFORMA COLABORATIVA NO ENSINO REGULAR: Gestão do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência”, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Daiani Teodoro de Melo Ribeiro.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo o desenvolvimento de um protótipo de plataforma colaborativa capaz de armazenar os planos de ensino e o registro das atividades desenvolvidas pelo professor de apoio à inclusão, pelos professores regentes e pela supervisão escolar, que possibilite acompanhar a trajetória de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.
2. A minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, elaborado com questões objetivas de múltiplas escolhas, seguidas de campo

de observação caso seja necessário ou do interesse do respondente complementar a opção. O questionário será desenvolvido através do *Google Forms* e enviado para o e-mail do participante. A participação na pesquisa consiste na reflexão das práticas educativas de inclusão escolar, e das possibilidades de novos meios que permitam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de ensino.

3. Fui informado(a) que, considerando que se trata de uma pesquisa com pessoas, será submetida ao Comitê de Ética e serão seguidos os protocolos necessários para minimizar os riscos que possam ocorrer com os envolvidos, visando a uma pesquisa responsável através de sua aprovação. A coleta de dados será realizada de forma segura, minimizando, assim, possíveis situações de constrangimento para os participantes. No entanto, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e/ou constrangimento, em razão de informações que retratarão acerca da temática pesquisada. Desta forma, estou ciente de que o pesquisador responsável estará preparado para as orientações e esclarecimentos necessários para contribuir com o bem estar dos participantes. A participação dos envolvidos na pesquisa será de origem facultativa garantindo sigilo e confidência de sua identificação e poderão optar por interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

4. Ao participar desse trabalho, os participantes contribuirão para o desenvolvimento de uma pesquisa científica que tem o intuito de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, e serão beneficiados pelo acesso ao estudo científico produzido. Os benefícios reverterão diretamente aos participantes no sentido de melhor identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos de inclusão, especialmente quando eles passam para a série seguinte, e, conseqüentemente, são acompanhados por outro professor de apoio ou mesmo, por outro professor regente. Além disso, terão a possibilidade de utilizar uma ferramenta (que será desenvolvida de acordo com a literatura selecionada e interesses do campo empírico) para facilitar o acompanhamento da trajetória escolar destes alunos na Instituição. Os benefícios da ferramenta a ser desenvolvida também trará benefícios para a gestão escolar.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração média de uma hora para as informações acerca do questionário.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

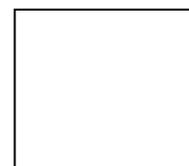
9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Daiani Teodoro de Melo Ribeiro, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (19) 99201 9192, e-mail: dtdmribeiro@uniara.edu.br, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. - 13h00min. - 14h00min - 17h00min.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Arceburgo, _____ de _____ de 2021.



Assinatura do participante

Impressão actiloscópica

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE I

Quadro 1 - Síntese do Mapeamento Bibliográfico inicial

Nº	Referência	Tipo	Fonte	Objetivo Central	Resultados	Produto
1	Fraga, 2017	M	CAPES	Compreender como o Professor de Apoio Pedagógico desempenha seu papel pedagógico com os estudantes público-alvo da educação especial em sala de aula comum	As professoras de apoio pedagógico exerciam um papel mais voltado à socialização dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, do que ao aprendizado escolar propriamente dito.	
2	Soares, 2017	MP	CAPES	Identificar quais dificuldades impossibilitam os professores regentes de turma, professores de apoio e especialista da Educação Básica, de se articularem para efetivação da inclusão de alunos com deficiência e/ou TGD.	A articulação entre as professoras é frágil, quanto ao sistema de avaliação, compartilhamento de espaços, adaptação de materiais e planejamento, o que sugere um plano de ação em prol da inclusão	O plano de ação propõe: -Reformular o Projeto Político Pedagógico. -Formação continuada de professores -Planejamento em conjunto - Criação de um Serviço de Apoio à Inclusão.
3	Cruz, 2018	MP	CAPES	Compreender o processo de inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado no ambiente escolar.	O estudo de caso apontou falhas que precisam ser corrigidas e apontou caminhos que precisam ser percorridos para que o trabalho com os alunos com NEE.	Plano de ação com o objetivo de solucionar o problema de gestão.
4	Silva, 2018	M	CAPES	Análise dos aspectos de âmbito legal, administrativo e pedagógico relacionados à atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG, sob a ótica da Educação Especial numa vertente inclusiva, no período de 2012 a 2017.	A condição de que uma estrutura legalizada e bem organizada para o atendimento dos professores de apoio deixe de ser uma forma de dispositivo para controlar os discursos da inclusão no espaço escolar. E que sejam considerados os aspectos de dignidade no atendimento de estudantes e profissionais que participam deste trabalho.	

5	Araújo, 2019	M	CAPES	Conhecer olhares de professores, de diferentes regiões geográficas do Brasil, a respeito do que é a inclusão escolar, sobre as realidades que vivenciam e as práticas que realizam em seu cotidiano profissional.	Os resultados corroboram no sentido de apontar que determinados aspectos do processo inclusivo se repetem, indiferentemente da localização geográfica no território nacional	
6	Ferreira, 2018	MP	CAPES	Investigar o percurso escolar de um aluno com necessidades especiais, do nível fundamental, da rede pública municipal de ensino para elaborar um roteiro de inclusão direcionado aos profissionais da educação.	Algumas Políticas Públicas de inclusão diminuem as barreiras da inclusão. O estudo de caso permitiu avaliar o aluno com necessidades especiais, em uma sala do ensino comum.	Roteiro de inclusão, direcionado aos profissionais da educação
7	Bassi, 2019	MP	CAPES	Analisar a execução do PEI, como instrumento no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, na primeira etapa do Ensino Fundamental.	Compreender como ocorre a elaboração e operacionalização do PEI no ensino comum.	Proposta de intervenção com a formação continuada/em serviço, aos profissionais da educação, especificamente ao professor Regente, na perspectiva da Educação Inclusiva.
8	Mello, 2019	T	CAPES	Desenvolver um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular	O protocolo de PEI desenvolvido em coparticipação com os professores do ensino comum e da Educação Especial validou-se positivamente como instrumento potencializador da aprendizagem de alunos com deficiência.	Criação de um modelo de protocolo colaborativo de planejamento e a sua consequente validação após a elaboração e um período de experimentação.
9	Reus, 2019	MP	CAPES	Desenvolver protótipo de plataforma colaborativa para contribuir na gestão da escolarização e no processo de ensino-aprendizagem na educação especial da escola pública.	Os resultados da pesquisa evidenciaram a insuficiência da gestão das informações acerca dos alunos público-alvo da educação especial. O que permite concluir que a plataforma contribuirá para a gestão das informações, pois será colaborativa, virtual e intuitiva.	Plataforma Colaborativa

10	Tannús-Valadão e Mendes, 2018	A	SciELO	Traçar um panorama histórico acerca do conceito de plano educacional individualizado - PEI, apontando as consequentes mudanças nas práticas nele estabelecidas em decorrência da segregação e da inclusão escolar.	O Brasil não possui dispositivos na legislação que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades, resultando num planejamento centrado mais nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos.	
11	Fontana, Cruz e Paula, 2019	A	SciELO	Elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado (PEI) nas aulas de Educação Física em uma escola especial, como estratégia de inclusão e aprendizagem.	Considera-se que o PEI mostrou-se como uma ferramenta positiva para o ensino da Educação Física no contexto da Educação Especial.	
12	Oliveira, Munster, Goncalves, 2019	A	SciELO	Mapear e analisar as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface DUA e a inclusão	Conclui-se que emerge a necessidade de pesquisas que apliquem diretamente os princípios propostos pela DUA, para analisar os efeitos da aplicação do DUA na inclusão de todos os alunos.	
13	Gregorutti <i>et al</i> , 2017	A	SciELO	Identificar e analisar como as Tarefas de Casa (TC) estão sendo propostas para alunos com deficiência física (DF) inseridos em classes de ensino comum, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares.	O professor, muitas vezes, não adapta as TC para alunos de inclusão e, em outros, não oferece tarefa para o aluno com DF na mesma proporção dos demais alunos. As famílias percebem as dificuldades da criança, e angustiam-se com a falta de comunicação da escola.	
14	Glat, 2018	A	SciELO	Discutir a cultura de colaboração entre os professores sob a perspectiva das representações sociais estereotipadas e a função dos educadores frente à escolarização de alunos com deficiências.	É necessário a implementação de práticas colaborativas, que resultem em uma transformação da dinâmica curricular das escolas, a fim de garantir a inclusão.	
15	Buss, Giacomazzo, 2019	A	SciELO	Analisar a percepção dos Segundos Professores sobre as interações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e	Há ainda avanços a serem feitos em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares que impactam a cultura do	

				o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino).	coensino no ambiente escolar, perpassando sobre as relações pedagógicas entre os professores que atuam na mesma turma	
--	--	--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do mapeamento bibliográfico

ANEXO I

ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR

Atividades de apoio pedagógico direto à docência na educação básica, voltadas para planejamento e administração: articular o processo de construção coletiva da proposta pedagógica da escola, participando da execução, reflexão e avaliação desta proposta; participar do planejamento do trabalho pedagógico junto ao coletivo de professores; coordenar o processo pedagógico no cotidiano da escola, articulando as ações e relações entre a escola e a comunidade; observar pedagogicamente as situações formais e informais do processo educativo para organizar sua intervenção; viabilizar a reflexão teoria-prática para qualificar os processos decisórios referentes à prática docente; coordenar a programação, execução e avaliação das atividades do conselho de classe; acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, em colaboração com os docentes e a família; informar os pais e responsáveis sobre a vida escolar dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; articular a constituição de grupos de reflexão e estudos sistemáticos de acordo com a demanda; estabelecer estratégias de assessoria a professores que dela necessitem; sistematizar as discussões da prática cotidiana da escola; registrar sistematicamente sua práxis como membro da Coordenação Pedagógica; participar da organização dos tempos e espaços escolares; participar do processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar, garantindo seu cumprimento; estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola; articular o intercâmbio com Conselhos Tutelares e/ou Instituições da comunidade; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema educacional ou da escola; elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o sistema educacional e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; compor, juntamente com a direção, vice-direção e coordenador pedagógico representado por um professor eleito, a coordenação Pedagógica da escola; assegurar o cumprimento dos dias de efetivo trabalho escolar; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino; verificar o espaço físico e funcional do estabelecimento para avaliar a adequação à função pedagógica a que se destina; orientar a organização de processos de criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e registro de escola; Estabelecer o fluxo regular de informações entre o macro

e o micro sistema, através de informação corretas e atuais; Zelar para que estabeleça a otimização do relacionamento entre o pessoal das unidades escolares, entre as escolas da jurisdição e destas com Órgão Central; E aquelas definidas pelo Projeto Político Pedagógico como necessárias ao desenvolvimento do Projeto Educacional. (SEAP, 2011, p. 18)