



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

**FERNANDA MARQUES GONÇALVES**

**GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE  
APOIO À EQUIPE PEDAGÓGICA**

**PRESIDENTE PRUDENTE, SP  
2024**

**FERNANDA MARQUES GONÇALVES**

**GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE  
APOIO À EQUIPE PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, vinculada a Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientador(a):** Profa Dra. Cícera A. Lima Malheiro.

**PRESIDENTE PRUDENTE, SP  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

G635g	<p>Gonçalves, Fernanda Marques</p> <p>Guia Orientador Inclusivo a partir das ações do professor de apoio à equipe pedagógica / Fernanda Marques Gonçalves. -- Presidente Prudente, 2024</p> <p>180 p. : il., tabs. + objeto educacional</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Cícera Aparecida Lima Malheiros</p> <p>I. Educação Inclusiva. 2. Professor de apoio. 3. Guia orientador. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDA MARQUES GONÇALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 25 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FERNANDA

MARQUES GONÇALVES, intitulada **GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO À EQUIPE PEDAGÓGICA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Prof(a). Dr(a). KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão

  
Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO

A todos os estudantes que com suas singularidades e potenciais únicos iluminam o caminho da educação inclusiva. Que cada linha escrita aqui seja uma homenagem ao direito da criança e do jovem a uma educação que respeite suas diferenças e promova sua plena participação.

## AGRADECIMENTOS

Ao PROFEI, na pessoa do seu coordenador nacional, Professor Dr. Klaus Schlunzen Junior, expresso meu enorme agradecimento por tornar meu sonho realidade. Que esse programa possa ter vida longa e que muitos estudantes possam desfrutar do seu poder transformador.

Aos meus familiares, que estiveram presentes me apoiando e incentivando. Ao Eduardo, deixo um carinhoso agradecimento, por compreender os momentos de ausência, por me apoiar e pela amizade e parceria de vida.

À minha orientadora, professora doutora Cícera Aparecida Lima Malheiro, expresso meu mais profundo reconhecimento e gratidão. Suas orientações precisas e ponderadas, embasadas em sua sólida formação e notável competência profissional, foram essenciais para o desenvolvimento equilibrado das minhas ideias. Cada conversa, análise e reflexão agregou valor a este estudo de uma maneira que supera a simples construção acadêmica. Sua dedicação e comprometimento foram fundamentais para o aprimoramento contínuo desta dissertação. Sinto-me privilegiada por ter sido escolhida para desenvolver este estudo sob sua orientação, meu respeito e admiração por você permanecerão além deste processo.

Às professoras doutoras Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Katia Fonseca, expresso meu carinhoso agradecimento pela disposição em aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa de mestrado. Por analisarem criteriosamente, por avaliarem construtivamente e contribuírem de maneira enriquecedora com a minha dissertação e produto educacional. Vocês ampliaram minha visão crítica, fortalecendo meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

À UNESP, referência nacional e internacional de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária expresso a minha gratidão. Ter cursado o mestrado em uma instituição com profissionais de tão alto nível contribuiu imensamente para elevar o meu conhecimento.

A todos os professores que compartilharam seus saberes nas disciplinas do mestrado, proporcionando experiências e acesso a conhecimentos e aos autores e pesquisadores cujos estudos iluminaram meus passos, minha gratidão é profunda. Suas obras e partilhas constituíram a base sólida sobre a qual esta dissertação foi construída.

Aos amigos que fazem o meu dia a dia ser mais feliz, sou grata pela compreensão nos momentos em que não pude me fazer presente e por me mostrarem o quanto poderia contar

com cada um de vocês em cada momento que precisei.

Aos colegas de jornada de mestrado, cujos risos, debates e reflexões trouxeram leveza e sabedoria a essa trajetória, expressei minha gratidão por cada troca de ideias. Em especial, à Marília Soares de Oliveira, amiga querida, cuja companhia inabalável fez do caminhar uma experiência única de aprendizado mútuo e enriquecedor.

Ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais de Barbacena, instituição que tem minha admiração pelas ações relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, minha gratidão por fazer parte da corporação.

Que os frutos deste estudo possam servir como orientação para futuras pesquisas.

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. (Paulo Freire)

## RESUMO

GONÇALVES, F.M. **GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO A EQUIPE PEDAGÓGICA**, 178f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva., 2023.

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP e está inserido na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a ampliação das matrículas de estudantes Público da Educação Especial em classes comuns impõe o desafio de garantir participação e aprendizagem efetivas. Nesse cenário, o Professor de Apoio à Equipe Pedagógica (Paep) assume função estratégica ao articular práticas, adaptar recursos e sustentar a implementação das políticas inclusivas no cotidiano escolar. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: quais elementos orientadores podem ser sistematizados, a partir da atuação do Paep na rede do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) de Barbacena, Minas Gerais, para contribuir com o desenvolvimento de práticas inclusivas envolvendo gestão escolar, sala comum, professores de apoio e Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos estudantes Público da Educação Especial (PEE)? O objetivo geral consistiu em analisar a atuação do Paep nesse contexto, identificando aspectos que articulam a prática educacional inclusiva e orientam gestores e docentes. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) mapear orientações previstas na literatura, na legislação e nos documentos da rede CTPM; (2) identificar e sistematizar as demandas vivenciadas pelo Paep; e (3) elaborar um documento orientador e formativo para subsidiar práticas inclusivas. Trata-se de pesquisa qualitativa, de método documental, com análise de fontes primárias (legislação, regimentos e documentos institucionais) e secundárias (artigos e teses), organizadas em categorias analíticas. Como produto, foi elaborado um Guia Orientador, desenvolvido segundo o modelo ADDIE (análise, design, desenvolvimento e implementação), com curadoria de materiais e sistematização dos dados. Os resultados evidenciaram que o Paep constitui eixo estruturante da educação inclusiva no CTPM, atuando como mediador entre gestão, docentes e Sala de Recursos Multifuncionais. Destacaram-se a elaboração e o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individualizado, a flexibilização curricular, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada. O Guia Orientador configura-se, assim, como instrumento prático para qualificar práticas equitativas e fortalecer a articulação institucional.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, professor de apoio, guia orientador.

## ABSTRACT

GONÇALVES, F.M. Inclusive Guiding Manual Based on the Actions of the Pedagogical Support Teacher, 178 p. Master's Thesis (Master's Degree in Education) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”. Graduate Program in Inclusive Education, 2023.

This research was conducted within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the School of Science and Technology, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), and is part of the Research Line: Practices and Teacher Education Processes for Inclusive Education. Within the framework of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008), the expansion of enrollments of Special Education target students in mainstream classrooms poses the challenge of ensuring effective participation and learning. In this context, the Pedagogical Support Teacher (Paep) plays a strategic role by articulating practices, adapting resources, and sustaining the implementation of inclusive policies in everyday school life. The research question guiding this study was: which guiding elements can be systematized, based on the Paep's work within the Tiradentes Military Police School (CTPM) network in Barbacena, Minas Gerais, to contribute to the development of inclusive practices involving school management, mainstream classroom teachers, support teachers, and Specialized Educational Services (AEE) for Special Education target students? The general objective was to analyze the Paep's role in this context, identifying aspects that articulate inclusive educational practice and guide school leaders and teachers. The specific objectives were: (1) to map guidelines found in the literature, legislation, and official documents of the CTPM network; (2) to identify and systematize the demands experienced by the Paep; and (3) to develop a guiding and training document to support inclusive practices. This is a qualitative study using a documentary method, analyzing primary sources (legislation, school regulations, and institutional documents) and secondary sources (articles and theses), organized into analytical categories. As a product, a Guiding Manual was developed according to the ADDIE model (analysis, design, development, and implementation), including material curation and data systematization. The results showed that the Paep constitutes a structuring axis of inclusive education at CTPM, acting as a mediator between school management, teachers, and the Multifunctional Resource Room. Key aspects included the development and monitoring of the Individualized Development Plan, curricular flexibility, the use of assistive technologies, and continuing professional development. The Guiding Manual thus serves as a practical tool to enhance equitable practices and strengthen institutional articulation.

**Keywords:** Inclusive education, support teacher for the pedagogical team, guiding handbook.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 7: Capa do guia .....	64
Figura 8: Página da Introdução .....	65
Figura 9: Continuidade da Página da Introdução .....	65
Figura 10: Página sobre necessidades .....	66
Figura 11: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	67
Figura 12: Página sobre suporte .....	68
Figura 13: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	66
Figura 14: Página sobre práticas .....	70
Figura 15: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	70
Figura 16: Página sobre PDI .....	74
Figura 17: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	74
Figura 18: Página sobre necessidades .....	77
Figura 19: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	77
Figura 20: Página sobre necessidades .....	79
Figura 21: Exemplo de página que mostra conteúdo .....	80
Figura 22: <i>Layout</i> , tipografia e cores .....	82

## LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Matrículas de Estudantes PEE em Classes Comuns ou Especiais. Brasil (2017-2021) .....	17
Gráfico 2: Percentual de estudantes PEE em classes comuns por etapa de ensino-Brasil (2017-2021) .....	18
Gráfico 3: Percentual de matrículas de estudantes PEE (4 a 17 anos) em classes comuns e especiais. Brasil (2017-2021) .....	19
Gráfico 4: Quantitativo de estudantes PEE (11 a 17 anos) em classes comuns com e sem AEE. 13ª SRE, Minas Gerais (2022) .....	20
Gráfico 5: Quantitativo de estudantes PEE matriculados em creches e escolas de Educação Infantil em classes comuns. Barbacena, Minas Gerais (2022) .....	21
Gráfico 6: Quantitativo de estudantes PEE matriculados em escolas do Ensino Fundamental em classes comuns - Barbacena/MG (2022) .....	21

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aplicação do Modelo ADDIE para criação do Guia Orientador.....	39
Quadro 2: Relação dos documentos utilizados em MG.....	41
Quadro 3: Categorias .....	42
Quadro 4: Curadoria dos materiais .....	43
Quadro 5: Documento 1 - Instrução Pedagógica n.2, de 2020 .....	45
Quadro 6: Documento 2 - Diretrizes de Organização e Funcionamento do Crei .....	47
Quadro 7: Documento 4 - Resolução SEE n.4.496, de 2021 .....	48
Quadro 8: Documento 3 - Instrução Pedagógica n. 5, de 2017 .....	49
Quadro 9: Regimentos Escolares da Rede CTPM documento n. 5 (2020) e n. 7 (2018) ...	50
Quadro 10: Documento 6 - Orientação Normativa SEE.....	52
Quadro 11: Documento 8 - Resolução CEE n. 460 .....	54
Quadro 12: Documento 9 - Serviço de Apoio à Inclusão .....	55
Quadro 13: Paep: atuação e responsabilidades .....	58
Quadro 14: Estrutura do guia.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional da Educação
Conain	Coordenação de Ações Inclusivas
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração para Pessoa com Deficiência
Crei	Centro de Referência em Educação Especial e Inclusiva
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EE	Educação Especial
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
NVDA	NonVisual Desktop Access
OEA	Organização dos Estados Americanos
Paep	Professor de Apoio à Equipe Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Soesp	Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Marcos históricos, legais e políticos na inclusão de estudantes com deficiência no Brasil.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação docente e atuação dos profissionais para uma educação inclusiva ...</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>JORNADA METODOLÓGICA NA CRIAÇÃO DE UM RECURSO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Abordagem e método.....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS: DA ANÁLISE NORMATIVA À CONSTRUÇÃO DE UM GUIA ORIENTADOR.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Diretrizes inclusivas: análise de documentos norteadores.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Professor de Apoio à Equipe Pedagógica.....</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Curadoria: contribuições para estratégias e materiais.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>GUIA ORIENTADOR: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1</b>	<b>Elementos selecionados a partir da análise documental.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2</b>	<b>Apresentação do recurso educacional: Coordenador de Educação Inclusiva em Foco: Guia Orientador para Gestores e Educadores.....</b>	<b>64</b>
<b>5.3</b>	<b>Escopo do Guia Orientador para Práticas Inclusivas na Educação.....</b>	<b>83</b>
<b>5.4</b>	<b>Da teoria à prática: contribuições normativas para um Guia Orientador.....</b>	<b>86</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>104</b>

## APRESENTAÇÃO

O educador se eterniza em cada ser que educa, já dizia Paulo Freire. E foram dezenas, os educadores que se eternizaram na minha formação, pelos quais tenho gratidão e nutro um grande carinho em virtude de momentos especiais que me proporcionaram e que ficaram marcados na minha história. Desde bem pequena eu já vislumbrava neles, ídolos que me inspiravam, a pensar na profissão que escolheria para exercer no futuro, professores inovadores que transformaram suas aulas em “viagens mágicas”, nas quais o conhecimento e a aprendizagem se tornavam os bens mais preciosos que poderíamos conquistar.

Ao contrário da maioria das meninas com quem eu convivia, minha brincadeira favorita da infância não era a de faz de conta de casinha, trocando roupas de bonecas e fazendo comidinhas imaginárias. Minhas bonecas tinham uma funcionalidade diferente, elas eram estudantes e frequentavam diariamente a sala de aula criada no cantinho que era o meu espaço de brincar preferido. E entre os ensinamentos que eu passava a elas, estavam os que meus mestres me proporcionaram alcançar.

O tempo foi passando e não diminuiu o meu encantamento pelo processo de ensinar e aprender. E buscando traçar o caminho trilhado pelos educadores que me inspiraram, no final dos anos 1990, após cursar o Ensino Médio, iniciei o curso de Pedagogia em uma faculdade particular da minha cidade, a Universidade Presidente Antônio Carlos. Naquela época, o ingresso ao curso superior se dava por meio de vestibulares, e a escolha para qual curso prestar o concurso era um dilema comum entre os jovens da minha idade. Entretanto, a certeza que eu sempre tive de que a carreira da Educação era o meu objetivo não me fez titubear no momento de fazer a minha escolha e mesmo diante de conselhos contrários, em virtude de todos os percursos que eu poderia encontrar no caminho, segui firme em meu propósito, certa de que estava escolhendo uma profissão que me traria, acima de tudo, felicidade.

E foi o que encontrei desde o primeiro dia que entrei em uma sala de aula para compartilhar saberes com estudantes de Pedagogia.

Inicialmente com estágios supervisionados e direcionados pela faculdade, seguidos pelo meu primeiro emprego após a graduação em uma escola municipal de Barbacena, Minas Gerais, onde atuei em uma turma de alfabetização da Educação Infantil. Posteriormente, acumulei experiências como professora no Ensino Fundamental em escolas particulares, coordenadora pedagógica e docente dos anos iniciais em escolas públicas. Ao longo dessa trajetória, enfrentei desafios, participei de valiosas trocas de saberes, adquiri

amplo aprendizado e também compartilhei ensinamentos. Reconheço, no entanto, que aprendi mais do que ensinei. Cada estudante que passou pelas minhas turmas contribuiu de maneira singular para o meu desenvolvimento. Sobre uma centena deles, tenho histórias marcantes a relatar. Em todo esse percurso mantive acesa dentro de mim a vontade de conhecer mais sobre os processos educacionais e busquei por conhecimentos em cursos de formação, em jornadas, em congressos. Participando desses eventos, eu encontrei pessoas que tinham o mesmo fascínio que eu pela arte de ensinar, o que continuava me motivando a seguir com a minha escolha.

A vontade de aprender mais para conseguir me assemelhar aos mentores que me inspiraram na infância e a inquietação por entender situações que dificultavam o aprendizado de estudantes me levaram a fazer cursos de especialização. Cursei inicialmente Psicopedagogia Clínica e Institucional no início dos anos 2000. Naquele momento as políticas públicas brasileiras já estavam considerando a importância de se pensar estratégias importantes para uma educação inclusiva. Foi um período em que cheguei a atuar também na parte clínica, prestando atendimento a estudantes que apresentavam transtornos funcionais de aprendizagem e dificuldades escolares. E estudar mais me fez conseguir ajudar mais. Tenho alegrias guardadas na memória de questões complicadas que ajudei a solucionar. E quem conhece um educador sabe que a inquietação é uma das engrenagens que o movimenta. Nesse frenesi cursei também três especializações; uma em Neuropsicopedagogia, outra em Educação Especial e Inclusiva e uma terceira em Neuroeducação: neurociência e educação.

Minha área de atuação profissional também passou por modificações, e comecei a trabalhar também como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediando a aprendizagem de estudantes com transtornos e deficiências, e o amor que sentia desde o início pelo ofício de ensinar, transbordou quando vivenciei essa experiência. Meus dias ficaram ainda mais especiais e minha missão consideravelmente mais significativa. Vivenciar situações de ensino e aprendizagem de indivíduos típicos e atípicos dentro da classe comum, contrariando algo que era considerado uma grande utopia, me fez acreditar ainda mais no poder transformador da educação.

Recentemente concluí mais uma faculdade, a de Educação Especial e Inclusiva. Confesso que nem nas minhas melhores expectativas sobre os cursos de formação cheguei a vislumbrar que essa seria uma graduação que chegaria a existir. É fabuloso experienciar esse avanço. Reconheço que temos outras barreiras a enfrentar, mas saber que o percurso já está sendo traçado e que centenas de estudantes já estão entre os caminhantes dessa jornada, faz tudo tornar-se possível.

Hoje, tenho um grande orgulho de dizer que sou uma professora inclusiva e que luto diariamente para oportunizar momentos de equidade nos ambientes de trabalho. Além de seguir minha linda missão, exerço uma importante função que considero uma grande alternativa dentro das classes comuns: a de professora de apoio à equipe pedagógica. Essa função é de uma educadora com formação especializada em educação especial, que atua juntamente com a gestão escolar, integrando o Serviço de Orientação Escolar e Supervisão Pedagógica (Soesp), sendo responsável pelo assessoramento ao especialista e ao professor da classe comum na educação básica. Assim, sua missão é mediar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva. Costumo dizer que sou como “uma ponte” que encurta distâncias, aproxima pessoas, estimula a empatia e que apresenta possibilidades de solução para os variados desafios que vivenciamos nas escolas.

Quando paro para recordar todos os objetivos que tracei profissionalmente, verifico que minha jornada se tornou muito melhor do que eu esperava e do que as minhas buscas e conquistas, que pareciam sonhos difíceis de serem alcançados. Além disso, havia outros que, por se mostrarem tão distantes e complexos, eu nem sequer acreditava que poderia vivenciar: um deles era o mestrado. No meu ambiente de trabalho, são poucos os profissionais que alcançam essa conquista por inúmeros fatores, entre eles a dificuldade de conciliar os estudos com o ofício diário da docência. Entretanto, novamente fui surpreendida pelas inovações da área educacional e conheci o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), pensado principalmente em atender aos professores da rede pública que estivessem no efetivo exercício da docência e que deveria ter relação com a educação inclusiva. E havia algo que o tornava ainda melhor: ao final do processo, o estudante deveria apresentar um produto que pudesse “desassossegar” o processo educacional com estratégias inclusivas. Meu sonho tão distante ficou ali, pertinho das minhas mãos. E hoje me alegro em dizer que sou uma mestranda que pesquisa maneiras de mostrar que a equidade é o caminho para alcançar uma educação democrática no pleno sentido da palavra.

Atualmente atuo como Professora de Apoio à Equipe Pedagógica (Paep) no contexto da rede de Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) em Barbacena, Minas Gerais.

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a educação inclusiva destaca-se como um movimento político, cultural, social e pedagógico que visa garantir o direito de todos os estudantes a aprenderem juntos, sem discriminação, valorizando suas características individuais. Essa visão exige práticas pedagógicas adaptadas e ambientes escolares reformulados para assegurar oportunidades equitativas de acesso e permanência na escola (Cunha; Pereira; Pereira, 2021).

Dessa forma, acredita-se que o entendimento sobre a atuação de profissionais do Professor de Apoio à Equipe Pedagógica (Paep)<sup>1</sup> torna-se essencial para traduzir e entender os princípios da educação inclusiva em práticas efetivas, contribuindo diretamente para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

No Colégio Tiradente da Polícia Militar (CTPM) em Barbacena, Minas Gerais, o Paep exerce um papel essencial na concretização desse ideal. Ao implementar Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDIs), adaptar recursos didáticos e apoiar os professores na adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, o Paep traduz os princípios da educação inclusiva em ações práticas, colaborando diretamente com o Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica (Soesp) para garantir que as necessidades de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) e dificuldades de aprendizagem sejam atendidas de forma efetiva.

Além de considerar os aspectos apresentados, é fundamental analisar as matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PEE) nas escolas comuns, pois elas oferecem uma perspectiva concreta sobre a efetividade das políticas inclusivas. Os indicadores fornecidos pelo Censo Escolar, aliados aos dados levantados pela Superintendência Regional de Ensino e pela Secretaria Municipal de Educação de Barbacena, Minas Gerais, são ferramentas valiosas para compreender tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na implementação dessas políticas.

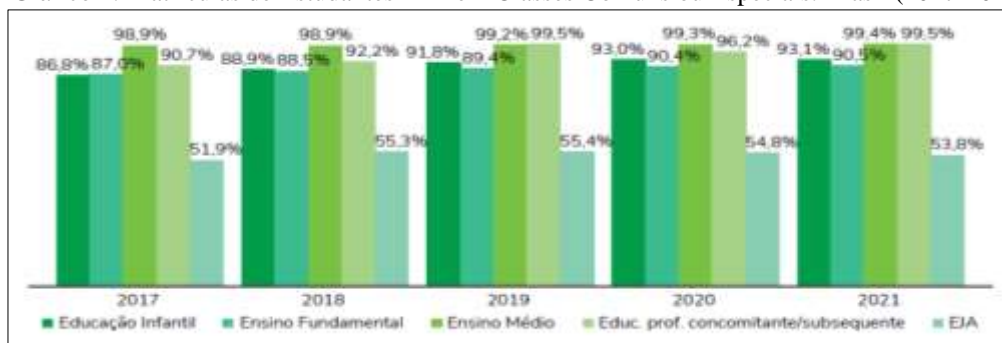
Os dados apresentados pelo Censo Escolar entre 2017 e 2021 e destacados no Gráfico 1 evidenciam um aumento significativo na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PEE) em classes comuns, com mais de 90% matriculado nesse modelo em 2021. Esses avanços na matrícula indicam a influência das políticas inclusivas, mas também

---

<sup>1</sup> Até a finalização desta pesquisa, não foi identificada, na literatura, nenhuma menção ao profissional denominado “Professor de Apoio à Equipe Pedagógica”.

ressaltam desafios que demandam ações articuladas e contínuas no ambiente escolar, onde o Paep pode contribuir de forma estratégica.

Gráfico 1: Matrículas de Estudantes PEE em Classes Comuns ou Especiais. Brasil (2017-2021)



Fonte: Brasil, 2021 p. 36.

Esse recorte temporal abrange anos marcados por transformações significativas no sistema educacional brasileiro, refletindo tanto os avanços alcançados nas políticas de educação inclusiva quanto os desafios impostos por eventos inéditos, como a pandemia de Covid-19. Nesse intervalo, o país consolidou diretrizes que fortaleceram a inclusão, como a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a valorização da matrícula de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PEE) em classes comuns.

Dados apresentados, como os do Gráfico 1, evidenciam que o percentual de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) matriculados em classes comuns aumentou gradativamente, com mais de 90% desses estudantes incluídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissionalizante em 2021.

Esses avanços, ao serem analisados em conjunto com os indicadores levantados pela Superintendência Regional de Ensino e pela Secretaria Municipal de Educação de Barbacena, Minas Gerais, fornecem subsídios essenciais para entender a demanda que exige o trabalho do Paep. A atuação desse profissional, alinhada a dados concretos e contextualizados, é fundamental para entender melhor o contexto e os princípios das políticas inclusivas em práticas que assegurem acessibilidade e equidade no ambiente escolar, enfrentando os desafios contemporâneos da educação inclusiva.

Ainda no Gráfico 1, observa-se que a maior proporção de estudantes PEE matriculados em classes comuns está na educação profissional, com 99,5%. Por outro lado, o maior crescimento percentual no ciclo básico da educação brasileira entre 2017 e 2021 ocorreu na Educação Infantil, com um aumento de 6,3%, seguido por 3,5% no Ensino Fundamental e

0,5% no Ensino Médio.

Esses dados introduzem uma análise mais detalhada, apresentada no Gráfico 2, que explora os percentuais de inclusão de estudantes PEE em classes comuns, segmentados por etapas de ensino. Essa segmentação permite compreender, de forma específica, como a inclusão se manifesta em diferentes níveis educacionais, evidenciando variações significativas entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e outros segmentos.

Gráfico 2: Percentual de estudantes PEE em classes comuns por etapa de ensino-Brasil (2017-2021)



Fonte: Brasil, 2021, p. 36.

Diante desses dados, evidencia-se o desafio de articular uma política de inclusão no contexto educativo, exigindo estratégias efetivas e bem planejadas para superar as barreiras à acessibilidade e à equidade em diferentes etapas de ensino.

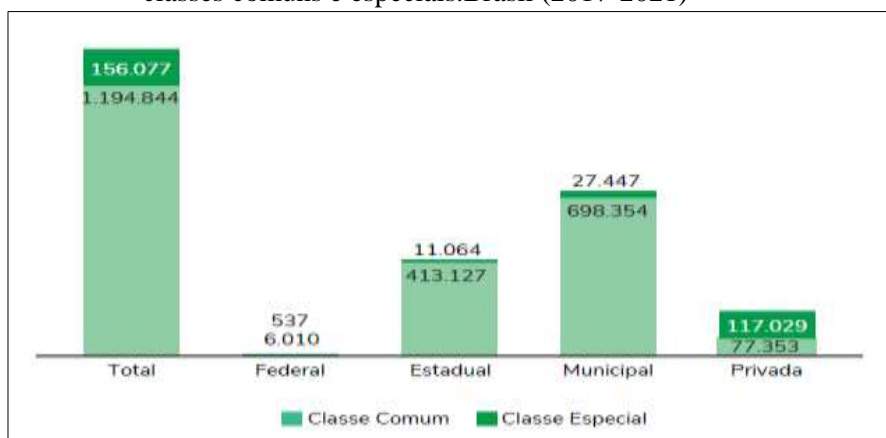
Nesse cenário, a importância do PAEP reside em sua capacidade de colaborar com os docentes, propor intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes PEE e monitorar a aplicação de estratégias inclusivas, contribuindo para que os princípios da educação inclusiva sejam efetivamente traduzidos em realidades escolares que promovam equidade e respeito à diversidade.

A análise do Gráfico 2 revela um aumento progressivo no percentual de estudantes do PEE matriculados em classes comuns no período de 2017 a 2021, acompanhado de uma redução proporcional nas matrículas em classes especiais. Em 2017, observou-se que 90,8% dos estudantes PEE estavam inseridos em classes comuns, enquanto 9,2% permaneciam em classes especiais. Em 2018, esses percentuais evoluíram para 91,9% e 8,1%, respectivamente. No ano seguinte, em 2019, 92,7% dos estudantes frequentavam classes comuns, enquanto 7,3% ainda estavam em classes especiais. Em 2020, esse movimento inclusivo avançou para 93,2% em classes comuns e 6,8% em classes especiais, culminando, em 2021, com 93,5% de

inclusão em classes comuns e apenas 6,5% em classes especiais.

Esses dados demonstram uma tendência consistente de ampliação nas demandas inclusivas, evidenciando esforços contínuos para integrar os estudantes PEE ao ensino regular. Essa evolução é observada no Gráfico 3, que apresenta o quantitativo total de estudantes PEE matriculados nas diferentes redes de ensino em âmbito nacional, permitindo uma visão ampliada do contexto educacional inclusivo.

Gráfico 3: Percentual de matrículas de estudantes PEE (4 a 17 anos) em classes comuns e especiais. Brasil (2017-2021)

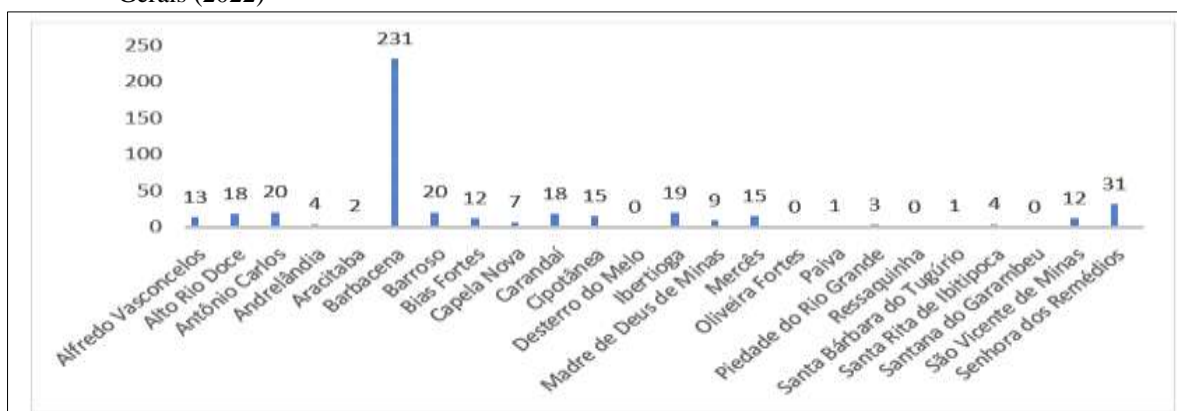


Fonte: Brasil, 2021, p. 37.

O Gráfico 3 destaca a distribuição das ofertas de ensino inclusivo no país, evidenciando que as redes municipais e estaduais apresentam os maiores percentuais de inclusão em classes comuns, com 96,2% e 97,4%, respectivamente. Em contrapartida, a rede privada revela um cenário distinto, com apenas 39,8% dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) matriculados em classes comuns.

Essa discrepância chama atenção para o papel fundamental das políticas públicas na promoção da inclusão educacional, uma vez que as redes públicas demonstram maior alinhamento com os princípios inclusivos em termos de acesso. A análise nacional apresentada na Figura 3 encontra um paralelo no Gráfico 4, que detalha o quantitativo de estudantes PEE, na faixa etária de 11 a 17 anos, incluídos em classes comuns na 13ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais, em 2022. Essa conexão entre os dados nacionais e regionais permite um aprofundamento na análise da efetividade das políticas inclusivas, evidenciando sua influência nos diferentes contextos educacionais.

Gráfico 4: Quantitativo de estudantes PEE (11 a 17 anos) em classes comuns com e sem AEE. 13ª SRE, Minas Gerais (2022)



Fonte: Superintendência Regional de Educação em Barbacena, 2023<sup>2</sup>

A análise do gráfico apresentado na Figura 4 revela que as escolas regulares vinculadas à 13ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) atendem 472 estudantes do PEE incluídos nos segmentos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Entre os municípios da região, Barbacena se destaca com o maior número de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), totalizando 231 discentes matriculados nas escolas estaduais. Esse quantitativo é seguido por Senhora dos Remédios, com 31 estudantes, e por Barroso e Antônio Carlos, com 20 estudantes em cada município.

A análise é ampliada no Gráfico 5, que aborda o contexto específico de Barbacena no ano de 2022. Essa transição para os dados da Educação Infantil possibilita compreender como a inclusão se manifesta desde as etapas iniciais da escolarização, destacando o papel essencial das escolas municipais na promoção do acesso e da equidade educacional para os estudantes PEE, consolidando as bases para uma trajetória educacional inclusiva.

<sup>2</sup> Pesquisa realizada pela autora, em dez. 2023, na 13ª Superintendência Regional de Ensino em Barbacena, Minas Gerais, com a Analista Educacional Cynnara Camargo Gomes, responsável pela pasta de Educação Inclusiva. Para informar, a especialista consultou documentos internos que contêm dados referentes às matrículas dos estudantes PcD nas cidades que fazem parte da abrangência da 13ª SRE através de arquivos digitais.

Gráfico 5: Quantitativo de estudantes PEE matriculados em creches e escolas de Educação Infantil em classes comuns. Barbacena, Minas Gerais (2022)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Barbacena, 2022.<sup>3</sup>

A análise dos dados referentes às creches e escolas de Educação Infantil evidencia uma variação no número de estudantes PEE matriculados entre os diferentes segmentos. Nas turmas do maternal II, observa-se um número reduzido de estudantes, em contraste com o quantitativo mais expressivo nas turmas do maternal III, 1º e 2º períodos. O destaque recai sobre o 1º período, que registrou 68 estudantes PEE matriculados durante o período analisado, indicando uma maior concentração de inclusão nesse estágio da Educação Infantil.

Para compreender de forma mais abrangente a dinâmica da educação inclusiva no contexto municipal pesquisado, torna-se fundamental estender a análise ao segmento do Ensino Fundamental. Essa abordagem permitirá identificar como as práticas inclusivas se fortalecem ao longo das etapas escolares, oferecendo uma visão ampliada sobre a continuidade e os desafios da inclusão no cenário regional, como será apresentado a seguir.

Gráfico 6: Quantitativo de estudantes PEE matriculados em escolas do Ensino Fundamental em classes comuns - Barbacena/MG (2022)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Barbacena, 2022.

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pela autora, em dez. 2023, na Secretaria de Municipal de Educação em Barbacena, Minas Gerais. Os dados são referentes às matrículas dos estudantes PcD nas escolas que fazem parte do município (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e consideram o quantitativo de estudantes por série/ano escolar

Ao analisar os dados apresentados no Gráfico 6, que mostram as matrículas de estudantes PEE no Ensino Fundamental, observa-se um número expressivo de 234 estudantes matriculados nas turmas regulares do município de Barbacena. Esse quantitativo reflete o avanço da educação inclusiva na região em termos de acesso, com destaque para o 5º e o 8º anos, que registram as maiores concentrações de matrículas. Esse cenário reforça a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e do suporte especializado, o que ajuda a garantir não só o acesso desses estudantes às classes comuns, mas a participação ativa e o aprendizado deles.

Essa análise regional dialoga com o panorama nacional, que, nos últimos anos, tem evidenciado avanços significativos no processo de inclusão educacional. Entre 2017 e 2021, os dados mostram um aumento constante no número de matrículas e percentuais de estudantes PEE matriculados em classes comuns, destacando-se como um indicador do compromisso da educação inclusiva. Os dados ilustram essa evolução, evidenciando a necessidade de esforço coletivo para promover práticas inclusivas.

Contudo, ao se aprofundar a análise, emergem cenários distintos que revelam tanto conquistas quanto desafios persistentes. Em 2021, mais de 90% dos estudantes PEE estavam matriculados em classes comuns na maioria das etapas de ensino, demonstrando uma tendência crescente de inclusão e uma redução progressiva das matrículas em classes especiais. Esse movimento reflete não apenas a conscientização, mas também a implementação de práticas pedagógicas voltadas à incorporação plena desses estudantes na educação regular.

Por outro lado, ao considerando o setor privado, a inclusão apresenta um quadro menos promissor. Apenas 39,8% dos estudantes PEE estão matriculados em classes comuns, em contraste com os altos percentuais registrados nas redes públicas. Essa discrepância levanta questionamentos sobre as políticas de inclusão nas instituições privadas e destaca a necessidade de ações específicas que garantam equidade no acesso e na participação em todos os contextos educacionais.

Além dessas perspectivas nacionais, é essencial direcionar o olhar para realidades regionais específicas, como o estado de Minas Gerais e, particularmente, a cidade de Barbacena. Embora os dados apontem uma tendência positiva de inclusão também nessas localidades, a análise detalhada do número de estudantes e dos recursos disponíveis revela nuances que precisam ser consideradas para compreender plenamente os desafios e oportunidades no cenário regional da inclusão educacional.

Entende-se que os dados analisados refletem o aumento nas matrículas de estudantes PEE em classes regulares, evidenciando a ampliação do acesso à educação, mas não

necessariamente configurando avanços plenos em termos de inclusão. O acesso por si só não garante participação efetiva ou aprendizagem, aspectos centrais para que a inclusão educacional seja de fato consolidada.

Por isso, esses dados reforçam a importância de profissionais como o Paep no contexto da educação inclusiva, principalmente em localidades como Barbacena, Minas Gerais, onde a implementação de práticas pedagógicas adaptadas, aliada à articulação entre agentes escolares, é essencial para consolidar os avanços obtidos em âmbito nacional e enfrentar os desafios regionais. Nesse sentido, esta pesquisa busca aprofundar o entendimento sobre o Paep como articulador das políticas inclusivas no ambiente escolar.

A atuação do Paep se conecta diretamente com os achados das pesquisas apresentadas a seguir, que destacam a necessidade de ações colaborativas e de suporte contínuo no ambiente escolar para superar as barreiras ainda presentes no processo de inclusão.

Zerbato e Mendes (2018) argumentam que adaptar e transformar as práticas pedagógicas no ensino regular é um processo desafiador, exigindo esforços significativos dos docentes. As autoras destacam a importância de uma rede de apoio que considere as particularidades dos estudantes, disponibilize recursos adequados e promova estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado. Além disso, enfatizam a relevância da formação continuada e do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, elementos que podem ser potencializados pela presença de um profissional articulador no contexto escolar.

A pesquisa das autoras ajuda a evidenciar que, diante das demandas de uma educação inclusiva, os professores não podem atuar isoladamente. A existência de um profissional de apoio no contexto escolar torna-se essencial, não apenas para fornecer suporte técnico, mas também para promover a articulação entre recursos, práticas pedagógicas e necessidades individuais dos estudantes. Esse papel é fundamental para mitigar os desafios enfrentados pelos docentes, garantindo que as adaptações pedagógicas não sejam uma sobrecarga individual, mas o resultado de um esforço coletivo organizado.

Lopes (2021), ao investigar a relação entre escola e família na Rede Municipal de Ensino Fundamental de São Luís, evidencia a necessidade de fortalecer os laços entre professores e famílias, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Embora as interações sejam geralmente satisfatórias, o estudo recomenda a ampliação da participação das famílias nos espaços democráticos das escolas e mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Esse contexto reforça a demanda por um profissional que atue como ponte entre a escola e a comunidade, incentivando a conscientização sobre a inclusão

educacional e promovendo práticas mais democráticas e colaborativas.

Compreende-se a partir desse estudo que o fortalecimento da relação entre escola e família é um componente indispensável para o sucesso da inclusão. Um profissional articulador pode desempenhar um papel estratégico ao aproximar essas partes, mediando o diálogo e incentivando a participação ativa das famílias na vida escolar. Ao facilitar essa comunicação e fomentar práticas pedagógicas inclusivas, esse apoio contribui diretamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Nunes (2014) acrescenta que a formação continuada é indispensável para capacitar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Sua pesquisa aponta barreiras como infraestrutura escolar precária, ausência de diagnósticos precisos e sobrecarga de alunos em sala de aula, as quais dificultam a aplicação consistente dessas práticas.

Os achados de Nunes (2014) reforçam que a formação docente, embora fundamental, precisa ser complementada por uma estrutura de suporte contínuo no cotidiano escolar. Um profissional de apoio tem o potencial de atuar como facilitador, ajudando os professores a adaptar suas práticas pedagógicas, identificando recursos adequados e garantindo a coordenação entre as diversas instâncias que compõem o ambiente escolar. Isso é particularmente relevante em contextos onde barreiras estruturais e organizacionais dificultam a implementação de práticas inclusivas.

Flores (2018), ao estudar a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, ressalta o papel fundamental da gestão escolar em fomentar o diálogo e a colaboração entre professores de sala de recursos e docentes de disciplinas específicas. Contudo, o estudo também identifica a necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão no ambiente escolar, fortalecendo o trabalho coletivo e promovendo uma cultura inclusiva. Essa articulação poderia ser liderada por um profissional que, além de mediar as relações entre os diferentes agentes escolares, atue como um catalisador para a implementação de práticas inclusivas de forma integrada.

A pesquisa de Flores (2018) destaca que a articulação entre os diferentes agentes escolares é um elemento central para a eficácia do processo inclusivo. Um profissional de apoio no contexto escolar desempenharia um papel mediador fundamental, promovendo o diálogo entre os professores do AEE e os docentes do ensino regular, além de fomentar práticas colaborativas e integradas. Quando fortalece a cultura inclusiva, esse profissional contribui para transformar o ambiente escolar em um espaço onde todos os estudantes tenham acesso pleno às oportunidades de aprendizagem.

Esses estudos convergem para a necessidade de uma abordagem integrada em relação à educação inclusiva, na qual formação docente, recursos adequados, envolvimento das famílias e articulação entre os diferentes atores escolares são pilares fundamentais. Nesse contexto, a atuação de um profissional que apoia e articula ações inclusivas torna-se indispensável para superar os desafios identificados.

Portanto, investigar o trabalho do Paep em Barbacena é essencial para compreender como sua atuação pode contribuir para a superação de barreiras e potencialização da inclusão educacional, alinhando-se aos princípios estabelecidos pelas políticas públicas.

Diante do exposto, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: Quais elementos orientadores podem ser sistematizados e organizados a partir da atuação do Paep no contexto da rede CTPM em Barbacena, Minas Gerais, para contribuir no desenvolvimento das práticas inclusivas, considerando os profissionais da gestão escolar, sala comum, professores de apoio, e sala de AEE dos estudantes PEE?

### **Objetivo Geral**

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a atuação do Paep no contexto da rede de CTPM de Barbacena em Minas Gerais, elencando os aspectos que articulam a prática educacional inclusiva e os elementos que orientam os gestores e professores que trabalham no contexto da educação inclusiva.

E para responder a pergunta problema que se coloca aqui, os objetivos específicos são:

- 1) Mapear e identificar quais são as orientações diante da atuação do Paep, previstas na literatura, na legislação e nos documentos orientadores da rede CTPM.
- 2) Identificar e sistematizar as demandas vivenciadas pelo profissional Paep na articulação da educação inclusiva dentro do contexto da rede de CTPM de Barbacena.
- 3) Elaborar um documento orientador e formativo para nortear as práticas inclusivas, considerando a articulação dos profissionais que atuam na gestão escolar, na sala comum, sala do atendimento educacional e professores de AEE que trabalham diretamente com os estudantes PEE dentro da escola.

## Resumo das seções

Para a abordagem do tema, sua contextualização e todas as definições, dados e análises, por além desta introdução, este estudo foi organizado em mais três seções.

A seção “Fundamentação: Trajetórias Históricas e Legais para o Desenvolvimento de Políticas Educacionais Inclusivas” aborda a evolução histórica, legal e política da educação inclusiva no Brasil, destacando marcos fundamentais e os desafios enfrentados na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. Esse histórico está dividido em dois momentos: o primeiro, explora o contexto histórico e a construção do paradigma inclusivo. O segundo, analisa a formação docente e a atuação dos profissionais como pilares para implementar práticas inclusivas eficazes no ambiente escolar.

Em seguida, a seção intitulada “Jornada Metodológica na Criação de um Recurso Educacional Inclusivo” apresenta a abordagem qualitativa e o método documental, com base na análise de documentos primários e secundários relacionados à atuação do Paep no CTPM de Barbacena. Desenvolveu-se um Guia Orientador baseado no modelo *Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation* (ADDIE), estruturado em cinco fases: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação; integrando práticas pedagógicas inclusivas e diretrizes legais. A seleção de documentos e a curadoria de materiais educativos fundamentaram a criação do guia, garantindo clareza e acessibilidade.

A última seção, “Resultados: da Análise Normativa à Construção de um Guia Orientador”, apresenta, inicialmente, a análise de documentos normativos e orientações institucionais sobre educação inclusiva em Minas Gerais, com foco em práticas pedagógicas e adaptações para estudantes da educação especial, utilizando quadros descritivos e interpretativos. Em seguida, descreve a criação de um Guia Orientador prático e formativo, utilizando o modelo ADDIE, voltado para gestores e educadores. O guia apoia estratégias pedagógicas inclusivas, gestão de estudantes com necessidades específicas e articulação entre profissionais da educação.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E LEGAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais. Quando se fala em educação inclusiva, faz-se necessário resgatar brevemente o histórico de lutas, conquistas e a legislação que contribuem para a garantia do direito a educação das pessoas PEE.

### **2.1 Marcos históricos, legais e políticos na inclusão de estudantes com deficiência no Brasil**

A história da inclusão de pessoas com deficiência revela uma trajetória marcada por marginalização, avanços e desafios desde a exclusão brutal de pessoas consideradas diferentes na antiguidade até os esforços contemporâneos para integrar, incluir e valorizar a diferença. Essa evolução reflete mudanças sociais, religiosas e políticas. Resgatar brevemente essa trajetória, principalmente a partir de um recorte brasileiro, é fundamental para se entender as dinâmicas que influenciam a prática e a formação no contexto da educação inclusiva. Esse resgate é importante também para se compreender sobre a existência dos obstáculos que ainda persistem na busca por equidade e justiça social.

No Brasil, por volta de 1726, as chamadas rodas de expostos recolhiam crianças renegadas por não se encaixarem nos padrões estabelecidos. Essas crianças recebiam cuidados das freiras, mas viviam enclausuradas e excluídas da convivência social (Jannuzzi, 2004). É importante notar que, embora a igreja acolhesse, ela também incentivava o abandono de pessoas com deficiência ao pregar a valorização da perfeição humana como imagem e semelhança de Deus (Mazzotta, 2005).

Com o tempo, surgiram instituições asilares com ambientes segregadores, destinadas a afastar pessoas com deficiência da sociedade para serem “cuidadas” (Aranha, 2001). Esses cuidados estavam restritos às grandes cidades, como a capital do Império Brasileiro, onde, em 1854 e 1857, o imperador Dom Pedro II criou as primeiras instituições para cegos e surdos do país (Aranha, 2001).

Devido às guerras, houve um amplo desenvolvimento e criação de próteses para mutilados, que beneficiaram pessoas com deficiência física, com vista a sua reabilitação na sociedade. A partir dessas necessidades, surgiram movimentos de integração, visando ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência mais próxima possível do “normal” (Aranha,

2001). No entanto, constatou-se que a integração por si só não resolveria o problema da segregação. Entidades foram planejadas para inserir pessoas com deficiência no sistema produtivo da sociedade, focando em sua “normalização” em vez de adaptar a sociedade para atendê-las.

Esse período de luta culminou em suporte, com leis federais e estaduais garantindo às pessoas com deficiência o direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (Aranha, 2001). Assim, no contexto da escola, surgem as classes especiais para estudantes com deficiência nas escolas públicas, o que revela uma forma de segregação dentro da integração (Kassar, 1999).

A partir da década de 1990, cria-se um novo modelo, contrário ao princípio da integração, que é considerado como educação inclusiva (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

A integração e a educação inclusiva são modelos distintos de inserção de pessoas com deficiência no sistema educacional. O modelo de integração pressupõe que as pessoas com deficiência devem ser escolarizadas no ensino regular, desde que se adaptem e acompanhem o ensino oferecido. Em contraste, a educação inclusiva valoriza a diferença como um recurso pedagógico e busca criar condições para que todos os estudantes aprendam juntos, considerando suas características individuais e eliminando barreiras. Esse segundo modelo emerge como resposta às limitações da integração, promovendo uma abordagem educacional e política que reconhece e apoia os direitos de grupos marginalizados no sistema educacional.

Assim, entende-se a educação inclusiva como um paradigma educacional que representa uma mudança fundamental na forma como a educação é concebida e praticada. Ela rompe com a abordagem segregacionista, em que estudantes com deficiência eram separados dos demais seja na sociedade e até mesmo dentro da escola. O paradigma da educação inclusiva defende que todos os estudantes têm direito à educação de qualidade no sistema regular, valorizando a diferença como riqueza.

Percebe-se que o sistema escolar começa a ser desafiado a se adaptar, buscando eliminar as barreiras. A mudança requer a superação de preconceitos e a valorização da singularidade de cada estudante, garantindo a equidade.

Além disso, a educação inclusiva também é reconhecida como uma proposição política, que incorpora ações governamentais para assegurar igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, condições de deficiência, origens culturais, sociais ou linguísticas. Com isso, ela

exige uma legislação específica que estabeleça diretrizes inclusivas.

Essas políticas públicas fomentam ações voltadas para a formação de professores, acessibilidade em ambientes escolares e recursos materiais de apoio. Nesse contexto, é preciso alocar recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento de práticas inclusivas e incentivar a participação ativa da comunidade. Como uma propositura política, a educação inclusiva visa promover a equidade e combater a discriminação, reduzindo disparidades educacionais e garantindo oportunidades iguais para todos, construindo uma sociedade justa.

A educação inclusiva, enquanto paradigma, representa uma mudança fundamental na concepção e prática educacional, rompendo com a segregação e valorizando a diversidade dentro da escola. Como proposição política, a educação inclusiva envolve a formulação e implementação de políticas públicas que garantam o equilíbrio de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes. Assim, esse paradigma redefine a visão e prática educacional, enquanto a proposição política assegura os meios legais e estruturais para sua implementação efetiva.

Considerando as proposições políticas, vale destacar a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), adotada em 1994, que é um marco na educação inclusiva. O documento estabelece princípios para educar todos sem distinção, valorizando diferenças individuais e diversidade cultural, social e linguística.

A declaração fomenta o desenvolvimento de uma educação de qualidade e participação plena para todos, criando ambientes inclusivos e acessíveis. Suas orientações focam principalmente em “estudantes com necessidades educacionais especiais”<sup>4</sup>, mas também abordam a diversidade étnica, social, racial e linguística. A declaração defende a educação inclusiva como um direito fundamental, destacando a importância de considerar a diversidade humana em todas as suas dimensões. Segundo Loureiro (2021) foi esse documento que apresentou a terminologia “Educação Inclusiva” para o mundo, estruturando a ação governamental e tratando das principais políticas e práticas, definindo como princípio uma escola inclusiva e para todos.

Anterior a esse documento, ocorreram dois eventos significativos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Convenção de Guatemala (1999). A declaração resultante da Conferência de 1990 (Unesco, 1990) destacou a importância de garantir acesso universal à educação básica. A Convenção de Guatemala resultou em uma declaração que estabeleceu diretrizes para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo

---

4 Termo utilizado no documento em razão do momento histórico.

a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras educacionais (OEA, 1999).

No Brasil, a implementação de políticas públicas progressistas tem buscado contribuir para o desenvolvimento da escolarização de todos os estudantes. O artigo n. 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) destaca a necessidade de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A lei n. 7.853, de 1989 (Brasil, 1989) reforça o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, instituindo a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) (Brasil, 1989) e estabelecendo penalidades para escolas que neguem matrícula a estudantes com deficiência.

A lei n. 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), no artigo n. 59, assegura currículo, métodos e recursos específicos para atender às “necessidades dos estudantes”, além de prever terminalidade específica e aceleração de estudos para superdotados. Em 2008, com a criação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPI) (Brasil, 2008), visou-se assegurar a inclusão escolar de estudantes PEE, ou seja, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>5</sup> e altas habilidades/superdotação, garantindo acesso ao ensino regular, formação de professores e participação da família e da comunidade.

Em 2008, o decreto n. 6.571 definiu o AEE na educação básica, exigindo apoio técnico e financeiro da União e a integração do AEE ao projeto pedagógico das escolas. A resolução n. 4 do Conselho Nacional da Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2009 (Brasil, 2009) orientou a implementação do AEE no contraturno, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. O decreto n. 7.611, de 2011 (Brasil, 2011) revogou o decreto de 2008, estabelecendo novas diretrizes inclusivas e garantindo o aprendizado ao longo da vida em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

A lei n. 12.764, de 2012 (Brasil, 2012) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014) buscou universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para os estudantes PEE. Na sequência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei n. 13.146, de 2015 (Brasil, 2015a), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tornou-se um marco legal que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.

Evidencia-se que essas disposições legais, desde as declarações internacionais

---

<sup>5</sup> Termo utilizado no documento.

citadas até a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a), consolidam o paradigma e a proposição política da educação inclusiva, reafirmando o compromisso do Brasil com a educação de qualidade para todos os estudantes.

Nos dias de hoje, embora existam dispositivos legais que estabeleçam os direitos de todos os estudantes, o cotidiano escolar ainda revela muitos desafios para transformá-los em práticas efetivas. A inclusão escolar enfrenta barreiras como o capacitismo, a falta de recursos adequados, a infraestrutura insuficiente e a necessidade de formação contínua dos educadores. Esses obstáculos mostram que é preciso buscar estratégias para garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender e se desenvolver plenamente nas escolas.

E para eliminar parte das barreiras, faz-se necessário voltar a atenção para uma figura importante desse contexto; o professor. Conhecer sobre a sua formação e área de atuação e compreender a sua importância nesse cenário inclusivo são ações relevantes para conseguir alcançar os objetivos e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

## **2.2 Formação docente e a atuação dos profissionais para uma educação inclusiva**

Tratar sobre a formação de professores é necessário para compreender as dinâmicas nas escolas e os obstáculos à viabilização de uma educação inclusiva efetiva. Zerbato e Mendes (2018) apontam que adaptações e transformações na ação de ensinar são complexas e desafiadoras para professores do ensino regular. Como também são para os que atuam na educação especial na perspectiva inclusiva e nas Salas de Recurso Multifuncionais<sup>6</sup> (SRM). Para enfrentar os desafios inerentes ao contexto educacional, é fundamental que todos os profissionais recebam formação especializada, a qual fornecerá os conhecimentos específicos necessários para uma atuação eficaz.

Conforme Vaz e Garcia (2015), no Brasil, no início do século XXI, os direitos sociais, incluindo a educação, passaram a ser compreendidos como serviços que poderiam ser prestados tanto pelo setor público como pelo setor privado. No entanto, as políticas sociais, ao adotar uma abordagem focalizada e fragmentada, afastam-se do princípio da universalidade dos direitos, segundo esclarece Pereira (1996).

As reformas na educação básica abrangeram aspectos como financiamento,

---

<sup>6</sup> Salas de Recurso Multifuncionais são salas de atendimento e contraturno localizadas nas escolas públicas de ensino e nos centros de Atendimento Educacional Especializados ou nas escolas especiais de caráter privado-assistencial.

gestão, currículo, avaliação e formação de professores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Essas reformas visavam a universalização da educação fundamental, embora sob uma abordagem focalizada, voltada para grupos historicamente excluídos do sistema educacional (Freitas, 2002). Ao mesmo tempo, a educação foi direcionada para o ensino dos “códigos da modernidade, com ênfase nas habilidades básicas, como leitura, escrita, cálculo e participação social”<sup>7</sup> (Bueno, 2008, p. 47).

Vaz e Garcia (2015) reforçam que tais elementos são analisados como fundamentais para compreender o professor de educação especial no Brasil e a formação a ele destinada nas últimas décadas, partindo da elaboração de três hipóteses: A primeira, sugere que a “Educação para Todos” (Unesco, 1990) ampliou a inclusão de estudantes da Educação Especial (EE) para frequentarem a classe comum e gerou a proposta de apoio pedagógico especializado. A segunda hipótese considera que o mesmo projeto defende um ensino público com conteúdo formativo rebaixado para todos, adotando uma abordagem pedagógica na qual os conceitos, habilidades ou atividades propostas são simplificados ou reduzidos a um nível mais básico do que o esperado para a faixa etária ou etapa escolar do estudante. Essa perspectiva é fundamentada no modelo das necessidades básicas de aprendizagem e endossa o foco do trabalho do professor de Educação Especial (EE) como especializado em deficiência, “transtornos globais do desenvolvimento”<sup>8</sup>, altas habilidades ou superdotação. Entretanto, em tese, a sua atuação na classe comum possibilitaria uma prática mais articulada com o professor regente de turma. Vaz (2013) destaca que as duas hipóteses apresentadas se referem a um elemento que se fez presente na política de Educação Especial do início dos anos 2000: o professor de Educação Especial. Já a terceira hipótese reflete a atuação da Educação Especial ao AEE, concentrada em SRM.

A formação de professores especializados em EE começou a se vincular ao nível superior nas décadas de 1960 e 1970, quando surgiram licenciaturas e habilitações focadas em deficiências específicas (Bueno, 2011). No entanto, conforme destaca o autor, essa formação, apesar de se concentrar em técnicas distintas para cada tipo de deficiência, muitas vezes não proporcionou uma base pedagógica robusta, negligenciando a relação entre o fracasso escolar e os processos pedagógicos mais amplos. Isso resultou em docentes tecnicamente capacitados, mas com lacunas em sua formação geral como professores, prejudicando uma abordagem mais abrangente e inclusiva no ensino.

---

<sup>7</sup> Programas e projetos educacionais da década de 1990, sob o comando dos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso.

<sup>8</sup> Termo utilizado por Vaz e Garcia (2008).

Conforme apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelo Parecer CNE/CEB n. 17, de 2001 e pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001, o professor de EE distingue-se dos demais profissionais da escola por sua formação específica. Por atuar tanto em classes comuns, quanto em instituições especializadas, esse profissional é caracterizado pelo domínio de saberes especializados. De acordo com Michels (2006), Borowsky (2010) e Lehmkuhl (2011), fundamentados nos estudos de Jannuzzi (2012), essa formação é baseada em modelos médico-pedagógico e psicopedagógico. Além disso, Michels (2006) ressalta que a proposta de formação de professores, tanto para os que possuem formação pedagógica convencional, quanto para os especializados, ainda se mantém dentro do modelo tradicional da área, sem promover grandes mudanças. Isso indica que, apesar dos avanços em políticas inclusivas, a formação docente ainda segue moldes convencionais.

No final da década de 1990, Bueno (1999) destacou, no âmbito das graduações em Pedagogia com habilitações específicas, a do professor de Educação Especial, um profissional especializado em uma ou mais deficiências, chamado por ele de professor especialista. Isso indica que esse profissional tem uma atuação terapêutica sobre as deficiências dos estudantes, o que o demarca como um profissional diferente do professor da educação básica.

A partir de 2006, todas as habilitações específicas nos cursos de graduação em Pedagogia foram formalmente extintas com a publicação da Resolução CNE do Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, conforme detalha Deimling (2013). A autora ressalta que, com a implementação dessa mudança e a necessidade de formação especializada, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a) reforçou os termos do artigo n. 62 da LDBEN (Brasil, 1996), que trata da formação de professores da educação básica. O PNE estabelece que a formação inicial desses profissionais deve ser atribuída prioritariamente às Instituições de Ensino Superior, incluindo a EE entre suas modalidades. Além disso, define como meta a oferta de cursos de especialização, consolidando princípios fundamentais para a qualificação dos profissionais da educação.

Bueno (2001) relata que o modelo escolar inclusivo apresenta também o professor chamado por ele de generalista, pedagogo ou professor especialista em alguma área do conhecimento, que não possui especialização em educação especial, que tem a responsabilidade pela classe comum ou por ministrar componentes curriculares específicos, apresentando conhecimentos globais sobre a diversidade do alunado e específicos sobre sua área de atuação.

A colaboração entre o professor especialista, chamado de professor de apoio por alguns autores, e o professor generalista desempenha um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na otimização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, combinam-se diferentes expertises para atender às necessidades dos estudantes. O trabalho deles reforça o papel transformador da escola na sociedade (Capellini; Rodrigues, 2009). No entanto, a simples presença de professores de apoio não garante uma inclusão bem-sucedida; é vital evitar a segregação e reconhecer que a inclusão vai além da simples socialização (Sanches; Teodoro, 2006). As práticas dos professores especialistas, juntamente com a formação contínua de educadores e a utilização de tecnologia assistiva<sup>9</sup>, têm apresentado importantes contribuições para uma aprendizagem significativa para todos, incluindo estudantes PEE. Jordão, Jordão e Tartuci (2011) destacam a importância desse professor no processo de inclusão, descrevendo as práticas e estratégias que devem ser adotadas, incluindo o uso de tecnologias na educação. Morales (2001) esclarece que a cooperação entre professor generalista e professor especialista é fundamental para alcançar a aprendizagem dos estudantes PEE, garantindo-lhes o direito a uma educação de qualidade. Pereira Neto (2009) ressalta que o professor especialista deve ser visto como um agente transformador no processo pedagógico, implementando estratégias adaptadas às necessidades específicas dos estudantes PEE, oferecendo suporte durante as atividades de ensino, auxiliando na compreensão dos conteúdos, promovendo a inclusão social e acadêmica e ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades necessárias para o sucesso educacional e pessoal conforme relatam Capellini e Rodrigues (2009).

Kassar (2014) relata que a partir de 2007, ocorreu a implantação do programa de SRM. Conforme o artigo n. 12 da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2009, para atuar na função, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência com formação específica para a EE (Brasil, 2009). E para executar AEE, o professor precisa realizar as funções de identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades dos estudantes; elaborar e executar plano de atendimento, avaliando os recursos utilizados; monitorar a aplicabilidade dos recursos na sala de aula comum e em outros ambientes; orientar professores e famílias sobre os recursos e utilizar tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, conforme orienta o CNE/CEB n. 4, de 2009,

---

<sup>9</sup> Tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 (2015).

artigo n.13 (Brasil, 2009).

O decreto n. 6.571, de 2008 (Brasil, 2008) estabelece que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulação com outras políticas públicas. Malheiro e Mendes (2017) destacam que o AEE pode reconhecer as particularidades dos estudantes PEE, sendo imprescindível sua oferta em uma perspectiva inclusiva.

A LBI (Brasil, 2015a) assegura o direito das pessoas com deficiência ao atendimento por profissionais da saúde, incluindo médicos, psicólogos e nutricionistas, além de instituir o AEE para garantir aos estudantes com deficiência o acesso pleno ao currículo em condições de igualdade, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia. A integração entre o AEE e o suporte oferecido pela equipe multiprofissional da saúde, prevista pela LBI, constitui um importante recurso para as escolas, complementando as intervenções educacionais e atendendo às necessidades específicas dos estudantes que vão além das competências da área educacional.

Profissionais com formações diversas, em Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, entre outras lecionam nas instituições de ensino brasileiras, o que resulta em uma ampliação das funções pedagógicas e uma segmentação dos processos de ensino e aprendizagem. Esses docentes lecionam tanto no ensino comum, assumindo o papel de professor regente de turma ou componentes curriculares, como professores de apoio ou em SRM. Nesse contexto, a formação inicial não deve ser considerada o ponto final, mas sim o início da trajetória profissional de cada educador. A formação continuada torna-se, portanto, essencial para que os docentes possam aprofundar-se em áreas específicas e atender de forma mais eficaz aos estudantes sob sua responsabilidade. Como afirma Novóia (1996), a formação continuada é fundamental para privilegiar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos professores, garantindo que eles se mantenham preparados para os desafios contínuos da prática educativa.

Atualmente, os desafios enfrentados pela educação inclusiva envolvem o empenho de todos os profissionais da educação. Nesse contexto, um dos objetivos a se alcançar é a articulação das estratégias pedagógicas que vão desde as políticas públicas até atender às particularidades específicas de cada estudante. Dessa maneira, instituições comprometidas, equipes engajadas e profissionais bem formados para acompanhar a escolarização dos estudantes tornam-se cada vez mais necessários.

Diante disso, a realização de uma pesquisa que explore essas questões em

profundidade é essencial para fornecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem no desenvolvimento de estratégias mais importantes. Para investigar esses aspectos, será utilizada uma abordagem qualitativa e o método de pesquisa documental, que permitem a análise de materiais relevantes para o objeto de estudo, fornecendo uma base sólida para a interpretação dos dados. No próximo capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados, com foco na análise sistemática de documentos.

### **3 JORNADA METODOLÓGICA NA CRIAÇÃO DE UM RECURSO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

#### **3.1 Abordagem e método**

Essa pesquisa foi desenvolvida considerando a abordagem qualitativa e o método documental, que envolve a análise de documentos para extrair informações e dados relevantes ao objeto de estudo.

A pesquisa ganhará materialidade por meio da elaboração de um guia, que oferecerá orientações práticas e teóricas para gestores, educadores e profissionais de apoio no contexto da educação inclusiva, com foco específico na atuação do Paep dentro do CTPM de Barbacena MG. O guia visa fortalecer a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas, articulando estratégias, recursos e diretrizes que consideram as necessidades dos estudantes da PEE, promovendo um ambiente escolar acolhedor, acessível e comprometido com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa documental constitui-se na análise sistemática de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou podem ser reinterpretados sob uma nova perspectiva teórica e histórica. Para a autora, esse método envolve a identificação, coleta e análise de documentos variados que permitem ao pesquisador construir e reconstruir o conhecimento a partir de fontes primárias e secundárias.

O cenário considerado para análise é a atuação do professor de apoio junto à equipe pedagógica do CTPM de Barbacena, MG. Para tanto as bases de dados para as fontes primárias são os arquivos institucionais da rede CTPM, órgãos de educação e legislação. As fontes secundárias foram selecionadas a partir de periódicos.

Considerando esse método, a proposta é desenvolver um Guia Orientador como recurso educacional, destinado a nortear as práticas pedagógicas por meio da articulação entre os profissionais da gestão escolar e os professores que atuam diretamente com estudantes Público-alvo da Educação Especial (PEE). A seguir, serão apresentados os procedimentos estabelecidos, organizados em etapas e alinhados aos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

## **Etapa 1: Planejamento para a organização e elaboração do Produto/Recurso Educacional**

Para o planejamento e elaboração de um documento orientador e formativo que auxilie no desenvolvimento de práticas inclusivas, voltado aos estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva, o foco principal é criar oportunidades para uma prática equitativa para os estudantes PEE, com orientações destinadas à equipe gestora e docente. O desenvolvimento do guia foi baseado no modelo ADDIE, amplamente aplicado no design instrucional clássico. Segundo Filatro (2009), o modelo ADDIE separa a concepção, que abrange as fases de análise, design e desenvolvimento; da execução, que envolve as fases de implementação e avaliação. Esse planejamento detalhado assegura que o guia atenda às necessidades específicas de seus usuários, oferecendo um material claro e acessível.

O modelo ADDIE é frequentemente reconhecido como uma estrutura sistemática para o desenvolvimento de recursos e projetos educacionais, sendo amplamente utilizado em contextos educacionais. Esse modelo se caracteriza pela organização em fases distintas já mencionadas, as quais são essenciais para a criação de projetos educacionais eficientes. Essas etapas se complementam, assegurando que o processo de ensino seja planejado de forma ordenada e eficaz (Oliveira; Csik; Marques, 2015; Marcondes *et al.*, 2023).

Branch (2009)<sup>10</sup> *apud* Horst; Knuppe, 2022) descreve o modelo ADDIE como uma estrutura guia adequada para o desenvolvimento de produtos educacionais e outros recursos de aprendizagem em situações complexas. Durante a fase de Análise, o foco está na identificação da lacuna de desempenho, levando em consideração o contexto, o público-alvo e as metas do projeto. Na fase de Design, os objetivos de aprendizagem são sistematizados, e as metodologias e materiais são definidos. Já na fase de Desenvolvimento, os materiais são produzidos, validados e testados (Horst; Knuppe, 2022; Oliveira; Csik; Marques, 2015).

Esse modelo se destaca por proporcionar uma visão integrada e contínua do processo educacional, permitindo a correção de falhas durante o desenvolvimento e favorecendo a criação de recursos educacionais adaptados às necessidades específicas do público (Oliveira; Csik; Marques, 2015).

O Quadro 1 detalha como cada etapa do modelo ADDIE foi aplicada no planejamento do Guia Orientador.

---

<sup>10</sup>BRANCH, R. M. **Design Instrucional**: a abordagem ADDIE. Nova York, NY: Springer, 2009..

Quadro 1: Aplicação do Modelo ADDIE para criação do Guia Orientador

Etapa	Definição	Aplicação
<i>Analyze</i> (Analisar)	Realiza-se o levantamento das necessidades iniciais, em que o designer instrucional analisa os contextos e recursos disponíveis (infraestrutura, financeiro e recursos humanos), além de considerar metas, público, objetivos e restrições, entre outras características pertinentes, com o propósito de elaborar uma solução inicial.	Foram consideradas as etapas de análise documental. Nessa fase foram identificados como o professor de apoio à equipe pedagógica atua e os desafios enfrentados para a orientação aos demais envolvidos da equipe escola na educação inclusiva dos estudantes PEE.
<i>Design</i> (Projetar)	Após identificar as necessidades, são definidas as estratégias. Nesse estágio, ocorre a construção sistemática dos objetivos, a organização da sequência instrucional, o detalhamento dos conteúdos, a definição das atividades, as formas de avaliação, além da seleção das mídias a serem utilizadas e o desenvolvimento de projetos de interface e/ou navegação.	A fase de design envolveu a curadoria e prototipação do guia. Para isso, foi realizada uma curadoria de materiais, em que foram definidos os estilos, os recursos a serem utilizados e a criação de personas representativas dos diferentes profissionais de educação envolvidos no processo.
<i>Develop</i> (Desenvolver)	Essa etapa envolve a produção e adaptação de recursos e materiais, sejam eles impressos ou digitais, que foram planejados previamente. Nessa fase, ocorre a configuração de ambientes virtuais e a preparação dos suportes tecnológicos e administrativos necessários.	Durante o desenvolvimento, o conteúdo oriundo da análise documental, as ilustrações e outros recursos foram organizados e compilados em um formato de fácil acesso e uso. O desenvolvimento incluiu a integração de todos os elementos em um Guia Orientador coeso e funcional.
<i>Implement</i> (Implementar)	Esse momento refere-se à execução da proposta de Design Instrucional. A implementação é dividida em duas fases: a fase de publicação, em que ocorre o <i>upload</i> dos conteúdos, a configuração das ferramentas e a disponibilização das unidades do produto; e a fase de execução, quando os consumidores realizam as atividades propostas, interagindo diretamente com o conteúdo.	Na fase de implementação, planejou-se e executou-se a distribuição do guia.
<i>Evaluate</i> (Avaliar)	Ocorre a análise dos resultados para verificar se o produto atingiu as metas e objetivos propostos. Essa avaliação permite a revisão, adequação e aprimoramento do material. Essa fase envolve reflexões sobre a eficácia da proposta de solução, além da revisão das estratégias utilizadas	A avaliação será empregada como continuidade dessa pesquisa e, portanto, esse item não será realizado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Filatro, 2009.

Acredita-se que o uso do modelo ADDIE no desenvolvimento do Guia Orientador proporciona uma abordagem estruturada e eficiente, assegurando que cada fase do processo

seja cuidadosamente planejada e executada.

## **Etapa 2: Seleção e coleta dos documentos**

Nesta etapa busca-se selecionar documentos relevantes que forneçam informações sobre a atuação do PAEP no contexto da rede de CTPM, bem como documentos que fazem referência ao atendimento de estudantes PEE no contexto estudado. Para isso, os critérios que orientaram a seleção dos referidos documentos, apresentados no Quadro 2, foram:

- **Pertinência:** documentos que abordam a atuação do Paep, educação inclusiva e políticas educacionais aplicáveis à rede CTPM;
- **Fontes primárias:** legislação, diretrizes educacionais, relatórios internos do colégio, atas de reuniões pedagógicas e documentos oficiais da rede CTPM;
- **Fontes secundárias:** livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações que tratam da educação inclusiva e do papel do Paep;
- **Temporalidade:** preferencialmente documentos dos últimos 10 anos para garantir a atualidade das informações.

Quadro 2: Relação dos documentos utilizados em MG

N.	Nome do documento	Descrição do documento
1	Instrução Pedagógica. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Polícia Militar de Minas Gerais (2020)	A Instrução Pedagógica n. 02, de 2020 regula os instrumentos avaliativos e procedimentos pedagógicos no CTPM. O objetivo é padronizar as ações educacionais em todas as unidades da Rede CTPM, garantindo qualidade no processo de ensino e aprendizagem e preparar os estudantes para avaliações externas.
2	Diretrizes de Organização e Funcionamento. Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei). Minas Gerais. (2022)	Trata da organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei) no estado de Minas Gerais, cujo objetivo principal é oferecer suporte pedagógico e formação continuada aos profissionais da educação que atuam com estudantes PEE nas escolas da rede estadual. A criação dos Crei visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.
3	Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Instrução Pedagógica n. 05 de 2017. Regulamenta as normas da Educação Inclusiva no CTPM (2017)	Apresenta diretrizes que regulamentam a educação inclusiva no CTPM, considerando as políticas educacionais que tratam do acesso inclusivo do estudante com deficiência no ensino regular e a necessidade de garantia de acesso e permanência de estudantes PEE no CTPM sem nenhuma forma de discriminação, normatizando as ações dos profissionais envolvidos.
4	Resolução SEE n. 4.496, de 2021	O documento analisado trata-se da Resolução SEE n. 4.496, de 2021, que organiza e regulamenta o funcionamento dos Crei da Rede Pública Estadual de Ensino de MG. O documento é essencial para orientar a implementação e o desenvolvimento da educação inclusiva, oferecendo diretrizes específicas para o atendimento de estudantes PEE.
5	Regimento Escolar da Rede CTPM 2020. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (2020)	É o Regimento Interno do CTPM de MG, que estabelece normas e define a estrutura de funcionamento das suas unidades. É essencial para organizar as atividades educacionais, administrativas e disciplinares, garantindo um ambiente de ensino alinhado aos valores e princípios da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).
6	Orientação Normativa SEE - Atuação e Carga Horária professor AEE/SRM (2016)	Dispõe sobre o AEE da Sala Recurso, sua abrangência e forma de atuação do professor dessa sala na rede estadual de Minas Gerais.
7	Regimento Escolar da Rede CTPM 2020. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (2018)	É o Regimento Interno do CTPM de MG. Estabelece normas e diretrizes para a organização e funcionamento das suas unidades. É fundamental para garantir um ambiente de ensino estruturado, disciplinado e alinhado aos valores e princípios da PMMG.
8	Resolução CEE n. 460. Consolida Normas sobre a EE na Educação Básica	Consolida normas sobre a EE na educação básica do Sistema Estadual de Ensino de MG. Tem como base políticas educacionais e legais, incluindo a lei federal n. 9.394, de 1996, o decreto n. 7.611, de 2011 e a resolução CNE/CEB n. 04, de 2009. Orienta a implementação da EE nas escolas públicas e privadas de MG.
9	Serviço de Apoio à Inclusão (SAI)	Conjunto de diretrizes para a EE na educação básica, no sistema estadual de ensino. Visa garantir a inclusão e o atendimento adequado a estudantes PEE.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta fase, realizou-se a leitura dos documentos selecionados e reuniu-se informações e dados relevantes relacionados ao papel do Paep, as diretrizes que norteiam a sua atuação no contexto do CTPM e as políticas e práticas de inclusão no CTPM e no estado de Minas Gerais, considerando as categorias de análise (Quadro 3).

**Quadro 3: Categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Papel e atuação do Paep	Abrange informações e dados sobre as responsabilidades, funções e contribuições do Paep no contexto educacional.
Práticas educacionais inclusivas	Refere-se às ações, estratégias e metodologias aplicadas no CTPM e em Minas Gerais para promover a inclusão educacional.
Orientações legais e literárias	Inclui as diretrizes normativas e referências teóricas que fundamentam a atuação do Paep e as práticas inclusivas no contexto analisado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para tanto, foi feita uma leitura detalhada dos documentos, destacando trechos que tratem da atuação do Paep, das práticas educacionais inclusivas e das orientações legais e literárias.

### **Etapa 3: Curadoria de materiais**

A curadoria de materiais educativos é um processo essencial para o desenvolvimento de recursos pedagógicos importantes e inclusivos. No contexto da elaboração de um guia voltado à educação inclusiva, foram selecionados sete materiais, apresentados no Quadro 4, que ofereceram uma vasta gama de conteúdos e exemplos que ajudaram na confecção de um produto educativo. A partir desses materiais, foram elencados e identificados exemplos que auxiliaram no desenvolvimento do recurso/produto educacional proposto.

Quadro 4: Curadoria dos materiais

Material selecionado	Exemplos para o produto em desenvolvimento.
<p>Guia Orientador – Princípios de uma educação inclusiva Dayana Rocha Gonçalves de Magalhães <a href="http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601240">http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601240</a></p>	<p>Abordagem explicativa sobre os transtornos, deficiências e altas habilidades/superdotação. Explicação sobre o que é educação inclusiva. Apresentação dos marcos legais. Explicação sobre os mitos e verdades relacionados aos transtornos e deficiências e às altas habilidades. Propostas fundamentadas na pedagogia da inclusão e da cooperação.</p>
<p>Guia para gestores do Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco voltado para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista Roger Correa de Oliveira Cleiton Sampaio de Farias César Gomes de Freitas <a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643139">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643139</a></p>	<p>Utilização de avatares para estabelecer a interação. Explicação sobre o porquê a gestão deve conhecer sobre o Transtorno do Espectro Autista. Esclarecimento sobre os mitos que todo gestor precisa saber sobre o TEA. Abordagem do TEA por meio de uma linha do tempo. Abordagem relacionada as ações da educação inclusiva realizadas pela Coordenação de Ações Inclusivas (Coain). Seleção de filmes relacionados ao assunto do guia.</p>
<p>Guia de orientações para docentes do Senai sobre o programa Senai de ações inclusivas PSAI, com ênfase no ensino para estudantes com deficiência Kátia Cilene de Oliveira Elaine Maria Bessa Rabello <a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585775">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585775</a></p>	<p>Descrição técnica do produto. Resumo do guia. Tabela sobre os ganhos da inclusão. QR Code de acesso a sites com informações complementares. Abordagem das estratégias pedagógicas para favorecimento da inclusão de pessoas com deficiências. Apresentação de revistas com práticas de educação inclusiva em universidades públicas.</p>
<p>Artigo: Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino. Guilherme Alexandre Santos <a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784</a></p>	<p>Abordagem sobre a educação inclusiva e os desafios das escolas públicas.</p>
<p>Vamos conhecer um pouco mais sobre o Transtorno do Espectro Autista? HQ informativa Larissa Soares da Cruz Andreza Rizzo dos Santos <a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700293">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700293</a></p>	<p>Apresentação do TEA por meio de um guia com formato diferenciado, o de uma história em quadrinhos.</p>
<p>Cartilha: Educação Inclusiva e Enfermagem Miriam Marinho Chrizostimo Beatriz da Costa França Beatriz de Oliveira Mendonza Diana Martins dos Santos Gabrielle Damasceno Souza Da Silva Keila Tibau de Albuquerque <a href="https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599596">https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599596</a></p>	<p>Abordagem sobre pedagógica inclusiva. Texto sobre a inclusão escolar - responsabilidade de múltiplas esferas. A didática da educação inclusiva. Texto sobre como incluir pessoas que tem deficiências, relacionando cada situação com os recursos necessários. Texto sobre as adequações necessárias aos estabelecimentos de ensino para efetivar a educação inclusiva.</p>
<p>Guia educacional: processos avaliativos destinados aos estudantes com deficiência intelectual Michele de Souza Simone <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238342">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238342</a></p>	<p>Apresentação das informações incluindo gráficos, infográficos e fluxogramas. Orientações a respeito da organização do guia em 3 camadas: procedimentais, conceituais e atitudinais, considerando o que será necessário ao professor para viabilizar a educação inclusiva. Utilização de ícones sinalizadores de setores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **Etapa 4: Categorias de análise, registros dos dados e finalização do guia**

As informações foram anotadas e registradas, seguindo os elementos estabelecidos na categorização e descritas, considerando os objetivos da pesquisa.

Os resultados são apresentados na seção seguinte, considerando os achados da análise de forma clara e organizada, destacando as orientações e demandas identificadas e como essa prática pode ser direcionada a partir de um Guia Orientador que corresponderá ao produto/recurso educacional desta pesquisa.

## 4 RESULTADOS: DA ANÁLISE NORMATIVA À CONSTRUÇÃO DE UM GUIA ORIENTADOR

Essa seção é dividida em duas partes. A primeira apresenta a análise de documentos normativos e orientações institucionais relacionadas à educação inclusiva em Minas Gerais, com destaque para a implementação de práticas pedagógicas e adaptações voltadas ao atendimento de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PEE). A análise baseia-se em diretrizes específicas, políticas educacionais e experiências práticas, utilizando quadros para apresentar descrições e interpretações qualitativas dos documentos.

A segunda parte descreve a elaboração de um Guia Orientador para práticas inclusivas na educação, voltado para gestores e educadores que atuam no contexto da educação especial inclusiva. Esse guia é uma ferramenta prática e formativa, destinada a apoiar a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, a gestão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e a articulação entre os diferentes profissionais que atuam em escolas regulares e de educação especial.

### 4.1 Diretrizes inclusivas: análise de documentos norteadores

A análise dos documentos selecionados e indicados no *corpus* do método revela que a rede de ensino pesquisada vem desenvolvendo um esforço contínuo e sistemático para estabelecer orientações e normativas que ajudem na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, principalmente aqueles PEE.

Os dados são apresentadas em quadros com a indicação do documento seguido da análise qualitativa.

Quadro 5: Documento 1 - Instrução Pedagógica n.2, de 2020

Nome	Descrição
Instrução Pedagógica. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Polícia Militar de Minas Gerais (2020) <sup>11</sup> .	Trata da Instrução Pedagógica n. 2, de 2020, que regula os instrumentos avaliativos e procedimentos pedagógicos no CTPM. A instrução tem como objetivo padronizar as ações educacionais em todas as unidades da Rede CTPM, garantindo qualidade no processo de ensino e aprendizagem, e preparar os estudantes para avaliações externas.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>11</sup> MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. **Instrução Pedagógica n. 2, de 2020**. 2020. Disponível em: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/deeas/04122020095547324.pdf>. Acesso em: 12 jun.2023

A Instrução Pedagógica n. 2, de 2020 do CTPM (Quadro 5) destaca a importância de padronizar as ações educacionais, oferecendo Avaliações Especiais para estudantes com deficiência ou Transtornos Funcionais Específicos. A equipe pedagógica, incluindo o Soesp, desempenha um papel fundamental na implementação dessas diretrizes, monitorando o progresso dos estudantes e ajustando as estratégias pedagógicas conforme necessário.

A avaliação no contexto da educação inclusiva deve considerar as singularidades dos estudantes e atuar como um instrumento que favoreça o processo de ensino e aprendizagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), o processo avaliativo deve ser múltiplo, assegurando a flexibilidade necessária para atender às diferentes características dos estudantes.

Oliveira e Campos (2005) destacam a importância de a avaliação oferecer subsídios para o planejamento de estratégias pedagógicas, permitindo que o desempenho individual seja analisado de forma qualitativa. Hoffmann (2001) ressalta a avaliação como ação mediadora entre o estudante e o conhecimento, exigindo uma postura reflexiva dos educadores, que devem confrontar objetivos e resultados para ajustar suas práticas. Leite e Fernandes (2014) complementam que a avaliação deve valorizar as particularidades de cada sujeito, promovendo a equidade no ensino e enriquecendo o processo educativo, assegurando que todos possam alcançar seu pleno potencial.

A articulação entre o documento do CTPM e as teorias dos autores mencionados ressalta que a avaliação no contexto da educação inclusiva deve ser uma prática intencionalmente flexível e centrada no sujeito. Quando enfatiza a necessidade de Avaliações Especiais, a Instrução Pedagógica reforça que o papel do educador não é apenas ensinar, mas também adaptar continuamente suas práticas para atender às demandas de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Quadro 6: Documento 2 - Diretrizes de Organização e Funcionamento do Crei

Nome	Descrição
Diretrizes de Organização e Funcionamento. Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei). Minas Gerais (2022) <sup>12</sup>	O documento trata da organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (Crei) no estado de Minas Gerais. Os Crei têm como objetivo principal oferecer suporte pedagógico e formação continuada aos profissionais da educação que atuam com estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da rede estadual. A criação dos Crei visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Crei's em MG (Quadro 6) oferecem diretrizes essenciais na formação contínua dos profissionais da educação, na produção de materiais didáticos acessíveis e na adaptação de ambientes escolares. O Crei também promove o intercâmbio de informações entre diferentes centros especializados, o que é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas e inovadoras. Ao promover a troca de experiências e conhecimentos entre os diversos núcleos e centros especializados, o Crei amplia o repertório de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que soluções importantes sejam disseminadas e adaptadas a diferentes contextos escolares. Essa colaboração permite que educadores e especialistas se mantenham atualizados sobre novas metodologias, tecnologias assistivas e estratégias de ensino que favoreçam a inclusão.

A educação para incluir deve primeiro compreender que as pessoas são diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamentos diversos, valorizando as potencialidades de cada um diante de suas especificidades. Haja vista a necessidade de acolher e garantir as condições adequadas para a participação e aprendizagem de todos os estudantes (Uchôa; Chacon, 2022). Assim, os currículos, a estrutura física, os métodos de ensino e as práticas pedagógicas devem estar alinhados com os princípios da educação inclusiva. A diversidade é inerente ao ambiente escolar e a função da escola que se propõe inclusiva é eliminar as barreiras que impedem o acesso, a permanência e a participação de todos os seus estudantes. Isso implica o respeito e a valorização das diferenças e a construção de uma prática educativa direcionada para as demandas de todos (Uchôa; Chacon, 2022).

A formação contínua dos profissionais da educação é importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, como previsto nas políticas educacionais brasileiras.

<sup>12</sup> MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretriz de Organização e Funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2022. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=29533-diretriz-de-organizacao-e-funcionamento-dos-centros-de-referencia-em-educacao-especial-inclusiva-crei-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-minas-gerais?layout=print](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=29533-diretriz-de-organizacao-e-funcionamento-dos-centros-de-referencia-em-educacao-especial-inclusiva-crei-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-minas-gerais?layout=print). Acesso em: 12 jun.2023.

A LDBEN, no artigo n. 59 (Brasil, 1996) e a LBI, no artigo n. 28 (Brasil, 2015), destacam a importância de qualificar professores para o atendimento especializado e a inclusão de estudantes PEE. Nesse contexto, Sartoretto (2011) enfatiza que preparar docentes para uma escola inclusiva requer formação para lidar com a diversidade e adaptação de suas práticas pedagógicas. Figueiredo (2011) reforça a necessidade de uma formação coletiva e reflexiva, considerando os percursos profissionais dos educadores, alinhada à Resolução CNE/CP n. 1, de 2022 (Brasil, 2022), que sugere o trabalho colaborativo entre pares como estratégia para aprimorar a prática docente e promover a inclusão.

Quadro 7: Documento 4 - Resolução SEE n.4.496, de 2021

Nome	Descrição
Resolução SEE n. 4.496, de 2021 <sup>13</sup>	Trata-se da Resolução da Secretaria Estadual de Educação n. 4.496, de 2021, que organiza e regulamenta o funcionamento dos Crei's da Rede Pública Estadual de Ensino de MG. É essencial para orientar a implementação e o desenvolvimento da educação inclusiva, oferecendo diretrizes específicas para o atendimento de estudantes PEE.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) n. 4.496, de 2021 (Quadro 7) reforça a importância da formação continuada para professores e gestores escolares, assegurando que todos estejam preparados para atender às necessidades específicas dos estudantes PEE. No artigo 3º, ela apresenta que o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva tem por objetivos: oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação para a oferta do ensino adequado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

A formação continuada de professores e gestores é um elemento importante para promover uma educação inclusiva e de qualidade. A LDBEN (Brasil, 1996) reforça a importância de preparar ambos os profissionais para garantir a inclusão de estudantes PEE, apresentando no artigo n. 59 que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação, 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.

No entanto, essa formação não deve se limitar à formação inicial, sendo necessário um processo contínuo de aperfeiçoamento que envolva reflexão e adaptação às demandas

<sup>13</sup> MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.4.496, de 2021**. 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SE E%20N%C2%BA%204.496%20de%202021..pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

práticas do dia a dia escolar. Mittler (2003) e Sage (1999) destacam que a prática reflexiva é indispensável para assegurar a efetividade das mudanças no ensino inclusivo. Para Tardif (2000), a formação deve articular teoria e prática, envolvendo não só os professores, mas também os gestores, que desempenham um papel de comando nos ambientes educacionais e podem contribuir por engajar a equipe com ações no cotidiano. Schön (1997) complementa que a reflexão sobre a prática cotidiana é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais acessível e adaptada às necessidades dos estudantes.

A PNEEPI (Brasil, 2008) ressalta a importância de uma formação que contemple tanto os aspectos pedagógicos quanto os de gestão, assegurando a inclusão de todos os estudantes. Denari (2001) e Glat *et al.* (1998) enfatizam a relevância da experiência cotidiana na formação continuada, apontando que a prática diária de professores contribui para a adaptação das metodologias e políticas educacionais. Por fim, Nóvoa (2002) defende que essa formação deve ser vista como um processo colaborativo e contínuo de reflexão crítica, necessário para o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

Quadro 8: Documento 3 - Instrução Pedagógica n. 5, de 2017

Nome	Descrição
Instrução Pedagógica n. 05, de 2017. Regulamenta as normas da Educação Inclusiva no CTPM (2017) <sup>14</sup> . Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social	Apresenta diretrizes que regulamentam a educação inclusiva no CTPM, considerando as políticas educacionais que tratam do acesso inclusivo do estudante com deficiência no ensino regular e a necessidade de garantia de acesso e permanência de estudantes PEE no CTPM sem nenhuma forma de discriminação, normatizando as ações dos profissionais envolvidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Instrução Pedagógica n. 5, de 2017, da Diretoria de Educação Escolar da PMMG em MG (Quadro 8) regulamenta a educação inclusiva nos CTPM de MG, estabelecendo ações relativas ao público, orientando sobre o processo de flexibilização curricular, avaliação, percurso escolar, plano de desenvolvimento individualizado e conclusão dos estudos, normatizando as ações dos profissionais envolvidos com os apoios aos estudantes. Considerando as políticas educacionais que versam sobre o acesso inclusivo do discente com deficiência no ensino regular e a efetivação do direito de todos a educação no CTPM sem nenhuma forma de discriminação.

O documento representa um marco normativo para a educação inclusiva nos

<sup>14</sup> MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. **Instrução Pedagógica n. 5, de 2017**. 2017. Disponível em: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/deeas/04012019115604555.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM). Ele estabelece diretrizes específicas, como flexibilização curricular, avaliação diferenciada, elaboração de PDIs e normatização do apoio aos estudantes com deficiência, TEA e AH/S e reflete a importância de institucionalizar práticas inclusivas. Essa regulamentação não apenas assegura o cumprimento das políticas educacionais nacionais que defendem o direito de todos à educação sem discriminação, mas também promove a igualdade de oportunidades no ensino regular.

No entanto, a efetivação dessas diretrizes requer mais do que normatização; é necessário um esforço contínuo de formação docente, disponibilização de recursos adequados e monitoramento das práticas pedagógicas para garantir que a inclusão se traduza em experiências educacionais significativas e no pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Conforme apresenta Mantoan (2015), é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos estudantes em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. Assim, a instrução não apenas regulariza as ações, mas também aponta para a necessidade de uma cultura institucional inclusiva que vá além do cumprimento formal das normas.

Quadro 9: Regimentos Escolares da Rede CTPM documento n. 5 (2020) e n. 7 (2018)

Nome	Descrição
Regimento Escolar da Rede CTPM 2020. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (2020) <sup>15</sup>	Regimento Interno CTPM de MG estabelece normas e define a estrutura de funcionamento das suas unidades. Ele é essencial para organizar as atividades educacionais, administrativas e disciplinares, garantindo um ambiente de ensino alinhado aos valores e princípios da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).
Regimento Escolar da Rede CTPM 2018. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social (2018) <sup>16</sup>	Regimento Interno do CTPM de MG estabelece normas e diretrizes para a organização e funcionamento das suas unidades. Ele é fundamental para garantir um ambiente de ensino estruturado, disciplinado e alinhado aos valores e princípios da PMMG.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os Regimentos Internos do CTPM (Quadro 9) detalham as responsabilidades dos Professores de Apoio e do AEE, enfatizando a elaboração e aplicação do PDI.

No contexto do CTPM, o PDI é uma ferramenta fundamental na personalização

<sup>15</sup> MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Regimento Escolar da Rede CTPM. 2020. Disponível em: <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/deeas/04122020095240740.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

<sup>16</sup> MINAS GERAIS. Polícia Militar de Minas Gerais. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social. Regimento Escolar. 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/15wo2AKCb74vjBEJs\\_z1yDcl6Y31EmQyd/view](https://drive.google.com/file/d/15wo2AKCb74vjBEJs_z1yDcl6Y31EmQyd/view). Acesso em: 12 jun. 2023.

do ensino, permitindo que a escola se adapte às necessidades pedagógicas e cognitivas de cada estudante. Ele vai de encontro à definição de Plano de Ensino Individualizado (PEI), apresentado por Glat, Vianna e Redig (2012). O PEI trata-se de um planejamento específico para cada estudante, considerando seu nível atual de habilidades, idade e objetivos educacionais. Ele orienta as ações da escola para garantir que os estudantes com transtornos, deficiências e AH/S, principalmente os com Deficiência Intelectual, tenham um percurso de aprendizagem adequado, proporcionando um ensino adaptado às suas particularidades e potencialidades. Apesar de alguns autores apresentarem diferenciações relacionadas ao PDI e ao PEI, as diretrizes que norteiam a educação inclusiva no contexto pesquisado utilizam apenas a nomenclatura PDI.

O documento sublinha a necessidade de criar um ambiente inclusivo, com adaptações pedagógicas e uso de tecnologia assistiva para facilitar o aprendizado dos estudantes com “necessidades especiais”<sup>17</sup>. A participação ativa da família e da comunidade escolar é incentivada para complementar os serviços oferecidos pela instituição.

A inclusão escolar no Brasil é regulamentada pela PNEEPI (Brasil, 2008), que visa garantir a participação ativa dos estudantes PEE em todos os níveis de ensino regular. Para viabilizar essa inclusão, são assegurados o AEE e o suporte de profissionais, de acordo com as suas particularidades específicas (Brasil, 2008). Esses profissionais, em colaboração com a equipe escolar, desempenham um papel essencial no processo inclusivo, oferecendo o apoio necessário para que o estudante se integre plenamente no ambiente educacional. Conforme o PNEEPI (Brasil, 2008), o atendimento educacional deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. Ele também destaca que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O professor de apoio desempenha uma função importante no suporte direto ao estudante PEE, articulando seu trabalho com professores regentes e outros profissionais da escola para garantir a inclusão efetiva. Segundo Silva e Maciel (2011), ele auxilia não apenas o estudante, mas também o professor regente de aula ou de componente curricular, oferecendo informações individualizadas sobre o desenvolvimento, vivências e histórico familiar do

---

17 Terminologia utilizada no documento.

estudante, que podem contribuir para a construção de uma proposta de estudo personalizada que conseguirá atingir de maneira mais efetiva os objetivos propostos.

No entanto, conforme Schreiber (2012), o papel do professor de apoio não deve ser confundido com o de um assistente do professor regente, uma vez que suas atribuições estão voltadas para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Assim, o professor de apoio contribui diretamente para a adequação do ensino às necessidades do estudante, mas sem substituir a responsabilidade do regente pela condução do processo pedagógico.

De acordo com o Regimento Interno do CTPM (Minas Gerais, 2020b), o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) tem como atribuição principal: oferecer apoio ao processo de escolarização de estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades. Suas responsabilidades incluem: elaborar o PDI em conjunto com o professor regente e Paep, quando houver, e submeter ao Soesp; atuar de forma colaborativa no processo educacional; adaptar materiais e avaliações; aplicar recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem; elaborar relatórios sobre o progresso do estudante e propor flexibilizações curriculares, quando necessário. Além disso, o PAEE deve orientar alunos e famílias, registrar e arquivar documentos no Soesp e manter-se atualizado sobre a legislação pertinente.

A Resolução CNE/CEE n. 02, de 2001 (Brasil, 2001a) assegura o direito de professor de atendimento especializado para estudantes com deficiências, como os surdos, que precisam de intérpretes, ou os estudantes com deficiência visual, que necessitam de recursos adaptados com o braille, explicitando também que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nessa linha, Fernandes (2006) destaca a importância de garantir adaptações curriculares e apoio intensivo para aqueles que apresentam deficiências físicas, intelectuais ou transtornos comportamentais, além de oportunidades de enriquecimento para estudantes com Altas Habilidades.

Quadro 10: Documento 6 - Orientação Normativa SEE

Nome	Descrição
Orientação Normativa SEE - Atuação e Carga Horária professor AEE/SRM (2016) <sup>18</sup>	Dispõe sobre o AEE da Sala Recurso, sua abrangência e forma de atuação do professor desta sala na rede estadual de Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://sreponentnova.educacao.mg.gov.br/index.php/home/diretoria-educacional/20-diretoria-educacional>. Acesso em: 23 maio 2023.

A Orientação Normativa SEE – Atuação e Carga Horária professor AEE (Quadro 10) orienta sobre a atuação do professor de AEE na rede estadual de MG e suas atribuições, trata da carga horária dos professores de AEE, da situação de compartilhamento de professores entre as escolas, sobre o número de estudantes atendidos em cada sala, o horário de atendimento, escala de trabalho e das atribuições dos professores das salas de recurso multifuncional.

De acordo com Anjos (2011), as Salas de Recursos Multifuncionais são uma iniciativa do Ministério da Educação realizada em parceria com estados e municípios e destinam-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses espaços têm como finalidade apoiar estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo seu acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

O AEE complementa o processo inclusivo ao oferecer atividades e recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes PEE, indo além dos conteúdos curriculares convencionais. O AEE visa eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para superar as limitações impostas pela deficiência. De acordo com a normativa (Brasil, 2013), todos os estudantes Público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes PEE com autonomia e independência no ambiente educacional e social.

Pesquisas na área destacam que a inclusão efetiva vai além da simples matrícula de estudantes PEE em classes comuns; ela exige um esforço coordenado para atender às suas necessidades específicas. Glat e Fernandes (2005) apontam que o AEE funciona como uma ponte entre as demandas individuais dos estudantes e as exigências do currículo regular, promovendo a equidade no acesso e permanência no ambiente educacional. Além disso, a obrigatoriedade do AEE em turno oposto ao ensino regular, conforme disposto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2013), ressalta a complementaridade dessa modalidade de ensino, reforçando seu papel no desenvolvimento global do estudante. Assim, ao alinhar-se às políticas educacionais inclusivas, o AEE reafirma o compromisso com uma educação

equitativa, garantindo que os estudantes PEE alcancem seu máximo potencial acadêmico e social.

Quadro 11: Documento 8 - Resolução CEE n. 460

Nome	Descrição
Resolução CEE n. 460 Consolida Normas sobre a EE na Educação Básica <sup>19</sup>	A resolução consolida normas sobre a EE na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de MG. Ela tem como base várias políticas educacionais e legais, incluindo a lei federal n. 9.394, de 1996, o decreto n. 7.611, de 2011, e a resolução CNE/CEB n. 04, de 2009. É um documento essencial para orientar a implementação da educação especial nas escolas públicas e privadas do estado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Resolução CEE n. 460, de 12 de dezembro de 2013 (Quadro 11), consolida normas sobre a educação especial na educação básica, destacando a transversalidade da educação especial em todas as etapas e níveis de ensino. Ela enfatiza a igualdade de oportunidades e a inclusão plena com apoio técnico e financeiro do poder público. As instituições de ensino são incumbidas de identificar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de formar continuamente os professores e orientar as famílias.

Rodrigues (2020) ressalta diferentes aspectos da acessibilidade que devem ser considerados no ambiente escolar. O autor começa pela acessibilidade arquitetônica, que envolve a adequação dos espaços físicos e a instalação de equipamentos como rampas, elevadores, corrimãos e barras de apoio em banheiros. Esses recursos são fundamentais para que os estudantes com deficiência possam se locomover com segurança e independência.

Para Sasaki (2009), a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que deseje-se ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for ou tiver sido projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência. Conforme o autor, as seis dimensões da acessibilidade são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

<sup>19</sup> MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n. 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 12 jun. 2023.

A acessibilidade comunicacional é outro aspecto relevante, englobando desde a acústica adequada das salas de aula até a sinalização e os recursos visuais que facilitam a interação e comunicação entre os estudantes. A acessibilidade comportamental, por sua vez, envolve a criação de uma cultura inclusiva dentro da escola, conscientizando a comunidade escolar sobre o respeito às diferenças e a importância da inclusão. Já a acessibilidade técnica refere-se à implementação de produtos e equipamentos que viabilizem a rotina dos estudantes com deficiência, como texturas nos pisos, adaptadores de materiais escolares e programas de *software* para estudantes com deficiência visual. A acessibilidade pedagógica é um dos elementos mais importantes, pois garante que os estudantes tenham acesso ao conteúdo e aos métodos de ensino adaptados às suas necessidades, promovendo uma experiência educacional inclusiva e significativa.

Para Mendonça (2020), a acessibilidade representa o ideal de um mundo sem barreiras, onde todas as pessoas, independentemente de suas limitações, possam exercer seu direito de ir e vir e de participar plenamente da sociedade. No contexto escolar, isso significa garantir que os estudantes PEE tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que os demais em um ambiente que respeite suas diversidades, valorize as diferenças e ofereça os recursos necessários para seu sucesso educacional.

Quadro 12: Documento 9 - Serviço de Apoio à Inclusão

Nome	Descrição
SAI - Serviço de Apoio à Inclusão <sup>20</sup>	Conjunto de diretrizes para a EE na educação básica, no sistema estadual de ensino. Ele visa garantir a inclusão e o atendimento adequado a estudantes PEE.

Fonte: Elaborado pela autora.

As Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica (Quadro 12) reforçam a inclusão e o atendimento adequado a estudantes PEE. As instituições devem desenvolver materiais pedagógicos acessíveis e elaborar PDIs que atendam às necessidades específicas dos estudantes. O AEE é realizado no turno inverso ao da escolarização, preferencialmente em SRM, para garantir que os estudantes recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento escolar e social.

O termo PDI não é mencionado diretamente na legislação brasileira. Entretanto, várias leis garantem o direito ao atendimento educacional individualizado, considerando as

<sup>20</sup> Disponível em: <https://srepontenova.educacao.mg.gov.br/index.php/home/diretoria-educacional/8-institucional/107-sai-servico-de-apoio-a-inclusao>. Acesso: 23 maio 2023.

necessidades de cada estudante.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a LDBEN de 1996, a PNEEPI de 2008 e a LBI de 2015 reforçam essa abordagem inclusiva (Oliveira, 2017). A LDBEN, no artigo 59, inciso I, destaca a necessidade de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). E para garantir esse atendimento, a escola busca estratégias que contubam no ajuste de sua proposta pedagógica à cada particularidade e demanda apresentada.

O PDI é recurso importante para garantir um planejamento que esteja de acordo com as individualidades, levando em conta o nível de desenvolvimento, escolaridade e metas de cada estudante. Oliveira (2017) ressalta que ele é fundamental para planejar, acompanhar e avaliar as práticas voltadas ao público da educação especial na perspectiva inclusiva. Marin e Maretti (2014) também apontam seu uso em casos de transtornos como dislexia, discalculia e TDAH, quando há necessidade de intervenções personalizadas.

O AEE foi definido por meio de diretrizes propostas pela resolução CEB/CBB n. 4 (Brasil, 2009), que especifica que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes PEE nas classes comuns do ensino regular e no AEE. O mesmo documento esclarece que o AEE tem a finalidade de complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilidade de serviços, recursos, acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. O AEE foi criado com o objetivo de desenvolver o estudante com deficiência em suas especificidades a partir de ações complementares ao ensino regular, conforme nos apresenta Fávero, Pantoja e Mantoan (2007). Conforme o Documento Orientador do Programa de Implantação das SRM (Brasil, 2013), elas devem ser constituídas de um espaço que apresente condições de acessibilidade e materiais pedagógicos adequados para o desenvolvimento das atividades do AEE.

A SRM precisa predispor, conforme a Resolução n. 4, de 2009, em seu artigo 10º, de “um espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos” (Brasil, 2009, p. 2) e professores com formação na área. Alves e Andrade (2015) classificam as SRM em dois tipos: I - Idealizadas e concretizadas para receber os estudantes com os tipos de deficiências, exceto a visual. II – Diferencia-se por ser planejada inclusive com recursos para os estudantes com deficiência

visual, contando com todos os recursos da sala do tipo I. Esses espaços são importantes para as práticas educacionais inclusivas e devem ser oferecidos de modo que os estudantes com transtornos e deficiências se sintam acolhidos para aprender, evoluir e superar suas defasagens.

Os documentos analisados apresentam um conjunto de orientações e diretrizes que visam assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes. A implementação dessas diretrizes depende da colaboração contínua entre professores, gestores escolares, famílias e comunidade, além do suporte técnico e financeiro adequado.

A educação especial é tratada de maneira ampla e integrada, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção da inclusão plena na sociedade.

#### **4.2 Professor de Apoio à Equipe Pedagógica**

A partir da análise dos documentos selecionados, evidencia-se que o Paep desempenha um papel fundamental na implementação e no acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), na adaptação de recursos didáticos e no suporte contínuo aos docentes, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estudantes PEE e daqueles com dificuldades de aprendizagem. Sua atuação é fundamental para assegurar que esses estudantes, dentro de uma perspectiva inclusiva, recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Conforme apresentado no Quadro 13, o Paep colabora na elaboração, no monitoramento e na atualização do PDI, orienta os docentes na aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas e na utilização de materiais acessíveis, supervisiona o progresso dos estudantes, propõe flexibilizações curriculares e busca constante atualização em práticas inclusivas. Essas ações estão documentadas nos principais referenciais que norteiam o trabalho do Paep.

Quadro 13: Paep: atuação e responsabilidades

Atuação	Responsabilidades
Elaboração e implementação do PDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar com o professor regente e o PAEE na criação do PDI.</li> <li>• Monitorar e atualizar o PDI conforme as necessidades dos estudantes.</li> </ul>
Suporte ao corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar na aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas.</li> <li>• Propor e desenvolver materiais didáticos acessíveis.</li> <li>• Orientar os professores sobre métodos de ensino inclusivos e flexíveis.</li> </ul>
Acompanhamento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisionar a aplicação do PDI e realizar adaptações de recurso didático e de avaliação conforme necessário.</li> <li>• Manter registos detalhados das intervenções pedagógicas e dos progressos dos estudantes.</li> <li>• Propor medidas de flexibilização curricular para atender às necessidades específicas dos estudantes.</li> </ul>
Atualização e formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter-se atualizado sobre as legislações e melhores práticas em educação inclusiva.</li> <li>• Participar de formações continuadas e compartilhar conhecimentos com a equipe pedagógica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A principal responsabilidade do Paep é auxiliar o Soesp na condução de processos de ensino e aprendizagem voltados para estudantes PEE, realizando o assessoramento ao especialista e ao professor de educação básica, nos casos dos estudantes do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio com deficiências que comprometem o processo de ensino e de aprendizagem (Minas Gerais, 2017). Para esses estudantes, o Paep propõe em conjunto com o Soesp o PDI, um documento que especifica as estratégias e adaptações necessárias para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes PEE. De acordo com Fernandes e Suzigan (2024), o PDI é uma estratégia educacional importante que pode ser adotada no contexto da educação brasileira para promover o crescimento e aprendizagem dos estudantes de forma personalizada e “[...] que reconhece que cada um é único, com necessidades, habilidades e metas diferentes” (Fernandes; Suzigan, 2024, p. 4).

Além de elaborar o PDI, o Paep é responsável por sugerir aos professores a aplicação de recursos didáticos que ofereçam as condições necessárias para o avanço dos estudantes nos conteúdos curriculares. Ele também apoia no acompanhamento e registro das ações pedagógicas, procedimentos e intervenções realizadas pelos professores, conforme orientações do Soesp (Minas Gerais, 2022).

Outro aspecto importante da função do Paep é a sua atualização constante sobre a legislação e as melhores práticas pedagógicas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva. Esse profissional deve estar ciente das normas vigentes e das inovações técnicas e científicas para propor ou elaborar materiais didático-pedagógicos que sustentem o trabalho

do professor regente. Em situações específicas, o Paep pode sugerir ao Soesp a flexibilização curricular ou processual (Minas Gerais, 2020).

A formação em serviço é um aspecto importante no desenvolvimento profissional quando se pensa na complexidade das questões que norteiam o universo da EE na perspectiva inclusiva. Assim, o profissional tem a possibilidade de se preparar *in loco* para lidar com as demandas que precisará enfrentar, sendo um diferencial importante para o exercício da sua função. A LDBEN, lei n. 9.394, de 1996, estabelece no Título VI, artigo n. 61, que a formação dos profissionais da educação deve contemplar uma sólida base de conhecimentos, articulando teoria e prática. Além disso, destaca a importância da formação em serviço e o aproveitamento de estudos anteriores, visando atender às diferentes etapas e modalidades da educação básica, bem como, às especificidades do exercício das atividades docentes (Brasil, 1996). Em Barbacena, a Secretaria Municipal de Educação não possui um programa de formação em serviço na gestão de 2020/2024.

Conforme Cruz, Barreto e Ferreira (2020), o currículo da escola é um grande formador de identidade dos sujeitos e dentre esses sujeitos, há aqueles que têm deficiências e dificuldades de aprendizagem, as quais os impossibilitam de inserirem-se no processo de ensino e de aprendizagem que é designado pelos parâmetros educacionais com um desenvolvimento previsto dentro da “normalidade”.

Ainda segundo Cruz e Ferreira (2021); Santos e Cruz (2022) e Brandão, Ribeiro e Ruas (2021), a transformação nas estruturas escolares pela qual precisa passar uma escola que outrora era excludente em suas bases e práticas para transformar-se em uma tão almejada escola inclusiva exige uma recomposição do currículo escolar. Para materializar essa recomposição é preciso incluir estratégias que garantam o desenvolvimento e as potencialidades de seus estudantes, de maneira tal que eles se envolvam em todas as atividades propostas na sala de aula, juntamente com demais estudantes, e dessa forma estejam inseridos em toda movimentação da escola.

O Paep também tem a incumbência de supervisionar a aplicação do PDI, realizando adaptações e atualizações conforme necessário. Essa supervisão é feita em conjunto com o professor regente e, quando disponível, com o professor de AEE. A colaboração entre esses profissionais possibilita que as intervenções pedagógicas sejam importantes e que os estudantes recebam o suporte necessário de maneira contínua e integrada (Minas Gerais, 2020).

O Paep é um profissional essencial no contexto da educação especial, cuja atuação visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada

às suas necessidades específicas. A colaboração com o Soesp e outros profissionais da educação é fundamental para a elaboração e implementação de estratégias pedagógicas importantes, procurando assegurar o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes PEE.

O AEE de MG, de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2014), tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua participação na sociedade e seu desenvolvimento na aprendizagem. Além disso, atua em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. Todos devem elaborar e executar o plano de AEE.

Na rede estadual mineira, o atendimento educacional especializado é oferecido na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do estudante realizado na SRM. Conforme a Orientação Normativa SEE/SB n. 4, de 2016 (Minas Gerais, 2016), o professor deve colaborar na construção do PDI dos estudantes a quem prestará atendimento; cada estudante deverá ter um plano de AEE, levando em conta as ações do PDI e a carga horária do atendimento individualizado ou em grupo; a carga horária é de 24 horas, sendo 16 para atendimento direto a estudantes que forem indicados pela Secretaria Regional de Ensino e 8 horas de atividades extra classe.

Apesar de serem profissionais que apresentam funções que podem parecer semelhantes, é importante destacar a distinção entre eles e a importância que cada um exerce na abrangência da educação inclusiva. O Paep é um profissional que se faz necessário por sua expertise, além de ser o agente de articulação das ações entre gestão, equipe docente, equipe discente, famílias, equipe multiprofissional, profissionais da sala recurso, enquanto profissional especializado que integra a equipe do Soesp. O professor do AEE é um docente com conhecimentos técnicos e atuação especializada com os estudantes nas SRM e nas escolas a elas vinculadas.

Como foi destacado, o Paep desempenha um papel importante na articulação da prática educacional inclusiva, facilitando a integração e o desenvolvimento de estudantes PEE nas escolas. Assim, as ações realizadas por esse profissional poderão servir de orientação para outras instituições de ensino.

### 4.3 Curadoria: contribuições para estratégias e materiais

A seguir apresentam-se os principais elementos identificados na curadoria realizada. Neles foram elencados e identificados exemplos e estratégias que se mostraram relevantes para o contexto pesquisado, objetivando a construção do recurso educacional proposto.

Os materiais selecionados para a curaria apresentam abordagem direcionada sobre os diferentes tipos de transtornos, deficiências e AH/SD, explicando suas características e particularidades específicas. Essa abordagem é considerada fundamental para que os profissionais da educação compreendam as especificidades de cada estudante, possibilitando a oferta de um suporte mais adequado.

A inclusão dessas informações no Guia Orientador contribuirá para a construção de uma base de conhecimento mais sólida, direcionada a professores, gestores e demais profissionais da área educacional, proporcionando práticas pedagógicas inclusivas.

Nos materiais consultados, observou-se que a educação inclusiva é explicada de maneira clara, destacando seus princípios fundamentais e a importância de garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas particularidades. O Guia Orientador incluirá uma seção dedicada a essa explicação, ajudando a conscientizar os leitores sobre a importância da inclusão e seus objetivos dentro do sistema educacional.

Existem materiais que evidenciam os marcos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil. Eles são apresentados de forma detalhada, incluindo leis, diretrizes e políticas públicas que garantem os direitos dos estudantes PEE na perspectiva inclusiva. Essa seção do Guia Orientador proporciona um contexto jurídico e normativo para as práticas inclusivas, informando os profissionais sobre as bases legais que amparam suas ações.

Como a possibilidade de identificar e desvendar mitos comuns associados a transtornos, deficiências e Altas Habilidades é fundamental para uma compreensão mais precisa e para eliminar preconceitos, no guia será incluída uma seção específica para abordar os mitos e as verdades, oferecendo informações corretas que ajudam a combater estigmas e desinformação.

Sugestões de práticas pedagógicas inclusivas e cooperativas são apresentadas nos materiais consultados, enfatizando a importância de um ambiente escolar colaborativo e adaptado às necessidades de todos os estudantes. Essa seção do guia fornece aos educadores, estratégias práticas para implementar uma pedagogia inclusiva e colaborativa em suas escolas.

Notou-se que a utilização de avatares como ferramentas interativas são

interessantes, mostrando como podem ser utilizados para facilitar a comunicação e o engajamento dos estudantes com transtornos e deficiências. Sendo assim, o Guia Orientador incluirá exemplos de como os avatares podem ser integrados nas práticas pedagógicas para melhorar a interação e a participação dos estudantes.

Destaca-se a importância de que a equipe de profissionais compreenda sobre as deficiências, o TEA e as AH/S, sendo o conhecimento uma necessidade para a implementação eficaz de práticas inclusivas. Por isso, o guia inclui uma seção específica que fornece informações sobre essas situações e também sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Uma seleção de filmes é sugerida, fornecendo recursos audiovisuais como uma proposta para reflexão sobre o entendimento pessoal de cada profissional sobre as deficiências, o TEA e deficiência física. Essas produções oferecem não apenas um olhar mais profundo sobre a realidade vivida por pessoas com essas condições, mas também ajudam as pessoas a enxergarem de forma mais empática os desafios e conquistas que elas enfrentam diariamente. A incorporação desses filmes nas práticas educacionais promove discussões valiosas com os estudantes e colegas, trazendo à tona questões sobre inclusão, acessibilidade e respeito à diversidade. Isso complementa o aprendizado e sensibiliza sobre a inclusão.

Estratégias pedagógicas específicas são exemplificadas, mostrando como as escolas podem adaptar suas práticas para incluir os estudantes PEE. O guia oferece orientações práticas para os educadores implementarem essas estratégias em sala de aula através de recursos didáticos e tecnológicos sobre os transtornos, deficiências e Altas Habilidades/Superdotação, incluindo ações relacionadas ao PDI. Práticas inclusivas e estratégias de flexibilização curricular também são exemplificadas, além da apresentação de diretrizes para a adaptação do currículo e avaliação.

A formação em serviço desempenha um papel estratégico na atualização e desenvolvimento das práticas educacionais, principalmente em um contexto de rápidas transformações no campo da educação. Esse processo contínuo possibilita que os envolvidos estejam mais preparados para enfrentar os desafios diários, adaptando-se às novas demandas e promovendo um ensino de maior qualidade. O guia conta com estratégias de formação que também foram embasadas na consultoria.

## 5 GUIA ORIENTADOR: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Essa subseção apresenta os elementos selecionados a partir da análise documental para a construção do guia e destaca a relevância dos aspectos compilados. O Guia Orientador encontra-se integralmente no Apêndice A, o qual serve como referência para gestores e educadores no planejamento inclusivo de estudantes PEE.

### 5.1 Elementos selecionados a partir da análise documental

Considerando a área de atuação do Paep, suas ações e responsabilidades, destacam-se a seguir os elementos considerados relevantes para a composição do Guia Orientador nesse contexto, incluindo os seguintes elementos destacados no Quadro 14.

Quadro 14: Estrutura do guia

Seções	Itens	Assuntos
I	Introdução e Contextualização	Objetivos do guia
II	Necessidades educacionais específicas	Pessoas com deficiência. Tipos de deficiência Transtornos Funcionais Específicos Dificuldades de Aprendizagem Mitos e Verdades Recursos Didáticos e Tecnológicos
III	Suporte ao Corpo Docente	Filmes Aplicativos Tecnologia Assistiva
IV	Práticas Inclusivas e Flexibilização Curricular	Diretrizes para a adaptação do currículo e avaliação Estratégias pedagógicas
V	Elaboração do PDI	Exemplos e estratégias de adaptação pedagógica Ferramenta para monitoramento e avaliação contínua do PDI
VI	Acompanhamento e avaliação	Instrumento para registro e acompanhamento do progresso do estudante Para registro e acompanhamento do progresso de estudante com PcD Para registro e acompanhamento do progresso de estudante com altas habilidades/superdotação Para registro e acompanhamento de estudante com TEA Modelo de relatório – TEA Modelo de relatório – Estudante com Altas habilidades/superdotação Modelo de relatório – Estudante com deficiência
VI	Atualização e formação	Legislação e políticas educacionais Programas de formações para profissionais envolvidos Recursos para autoavaliação, formação e cursos

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.2 Apresentação do recurso educacional: Coordenador de Educação Inclusiva em Foco: Guia Orientador para Gestores e Educadores



Figura 7: Capa do guia  
Fonte: Elaboração da autora.

A seção “Introdução e Contextualização”, apresentadas nas Figuras 8 e 9, aborda a importância da PNEEPI (Brasil, 2008), que reflete um movimento político, cultural e pedagógico em favor da inclusão escolar. A proposta defende que todos os estudantes aprendam juntos, sem discriminação, reconhecendo as particularidades individuais. Esse movimento exige adaptações pedagógicas e cooperação entre os profissionais da educação. No contexto dos CTPM de MG, o Paep desempenha um papel fundamental, atuando como articulador de ações inclusivas, assegurando que os estudantes com necessidades educacionais específicas recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.



Figura 8: Página da Introdução.  
Fonte: Elaboração da autora.



Figura 9: Continuidade da Página da Introdução.  
Fonte: Elaboração da autora.

Na seção “Necessidades educacionais específicas”, Figuras 10 e 11, o conteúdo foi organizado para abordar as necessidades educacionais específicas. São explorados diferentes aspectos como deficiências, Transtornos do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Funcionais Específicos e dificuldades de aprendizagem, oferecendo ao educador subsídios para adaptar suas práticas pedagógicas e criar um ambiente acolhedor.

O conteúdo aborda também Transtornos Funcionais Específicos como dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), explicando suas características e como afetam o desempenho acadêmico. Além disso, destaca a importância de diagnóstico e intervenção pedagógica adequados.

O texto discute sobre as dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas a fatores pedagógicos, sociais e emocionais e propõe que o educador fique atento às necessidades desses estudantes, promovendo estratégias inclusivas e personalizadas, respeitando o ritmo e as especificidades de cada um.

criativo ou inovador, habilidades de liderança, talento artístico e desenvolvimento psicomotor.

De acordo com o INEEPB (BRASIL, 2008) os estudantes com altas habilidades / superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

**Transtornos funcionais específicos**

Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disgrafia, digrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, como nos apresenta o INEEPB (BRASIL, 2008). A seguir você poderá conhecer mais sobre eles:

<b>Dislexia</b>	Dificuldade para pronunciar corretamente as palavras ou compreendê-las em sua fonologia, por há dificuldade em reconhecer o significado intrínseco das palavras.
<b>Dislexia</b>	Dificuldade na escrita de palavras. Há pronúncia incorreta das palavras, havendo troca de fonemas e sons errada. A fala fica confusa e difícil para compreender.
<b>Dislexia</b>	Dificuldade para redigir o texto, desde em aprender a ler até escrever uma redação simples.
<b>Disgrafia</b>	Dificuldade em escrever e manter dentro das posturas estabelecidas pelo espaço. Falta a forma, a inteligibilidade, o ritmo ou o significado da escrita. Há falta e excesso de letras, faltam espaços, não há pontuação e legibilidade.
<b>Disortografia</b>	Dificuldade em manter uma escrita, conforme as regras ortográficas. Dificuldade em perceber as distorções gráficas, como paragrafos, travessões, pontuação e acentuação etc. Há omissão ou adição de letras das palavras.
<b>Discalculia</b>	Dificuldade em realizar operações matemáticas, de compreender como se realizam os cálculos e a solução dos problemas.
<b>Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou sem hiperatividade (TDA)</b>	É um transtorno em que os impulsos e nível de excitação ocorrem numa intensidade muito acima do considerado normal. Alguns sintomas surgem como: perda de foco de atenção, distração, impulsividade e desorganização. Há dificuldade ou incapacidade de manter a atenção voluntária em atividades acadêmicas e sociais. Quem tem esse transtorno tem um perfil como: desorganizado, distraído, desatento e desafiado.

Fonte: Guia Orientador Pedagógico de uma Educação Inclusiva (2017).

Figura 10: Página sobre necessidades.  
Fonte: Elaboração da autora.



Figura 11: Exemplo de página que mostra conteúdo.  
Fonte: Elaboração da autora.

A seção “Suporte ao Corpo Docente”, Figuras 12 e 13, foi dividida em dois blocos principais: “Recursos Didáticos e Tecnológicos” e “Tecnologia Assistiva e como Integrá-las na Prática Diária”. Cada parte é composta por descrições detalhadas de materiais pedagógicos, seguidas de exemplos práticos e vídeos demonstrativos.

No item “Recursos Didáticos e Tecnológicos”, são apresentadas ferramentas lúdicas e interativas que foram desenvolvidas para facilitar o ensino inclusivo. Esses recursos são voltados para estudantes com ou sem deficiência e têm como foco a participação ativa, a interação e o engajamento por meio de jogos e materiais adaptados. Cada material é descrito com detalhes: sua construção, uso e benefícios no contexto escolar, sempre acompanhado de *links* para atividades e vídeos explicativos. Exemplos incluem a “Roleta Silábica”, que auxilia na alfabetização, e o “Sistema Solar Interativo”, que facilita o ensino de Ciências.


O item “Tecnologia Assistiva” aborda a integração da tecnologia assistiva no cotidiano escolar. São apresentados *softwares* e dispositivos como o Dosvox, o Expressia e o VLibras, voltados para diferentes deficiências (visuais, auditivas e cognitivas). Além da descrição técnica de cada ferramenta, o texto destaca a importância de integrar esses recursos de maneira planejada e personalizada, alinhando-os às necessidades específicas de cada aluno,

conforme sugerido por Bersch (2008).


**Suporte ao corpo docente**

**Recursos didáticos e tecnológicos**


**Cartão tátil**  
O material é composto por dois cartões de 10x e uma quarta em mistura com uma cartolina. A parte, onde as cartolinas circulares, foi contornada com a colaboração dos estudantes e reproduzida e entregue em uma sala de aula. Durante o jogo, o aluno posicionava o cartão na quarta, recebia instruções sobre o ponto de corte, respondia a uma pergunta sobre sustentabilidade e, ao aceitar, recebia o 10x na viagem. Proposto para pequenos grupos, o material, que conta com sistema de presença e recursos sonoros, visuais e táteis, incentivou a colaboração e a interação entre os estudantes de forma natural e lúdica.

 [Suporte de Atividades](#)  [Vídeo](#)

**Cartão de áudio**  
O material é constituído por um tabuleiro adaptado, inspirado nos elementos que fazem parte do ambiente do labor da escola. Inclui um leitor de áudio para controlar o tempo, além de áudio e um alfabeto móvel com imagens, braille e tátil. Durante o jogo, os estudantes precisam ouvir o dispositivo de áudio para ouvir palavras e canções e, em seguida, formar a palavra indicada para progredir no tabuleiro.

 [Suporte de Atividades](#)  [Vídeo](#)

**Alfabeto tátil**  
A alfabeto tátil foi criada para apoiar o processo de alfabetização dos estudantes de maneira dinâmica e festiva. As letras inseridas no material, assim como as estratégias de uso, podem ser facilmente modificadas de acordo com as conteúdos curriculares trabalhados. Além disso, figuras e imagens também podem ser incorporadas, adaptando o material a diferentes objetivos pedagógicos. O material consiste em uma caixa de MDF cortada a laser, com uma seta giratória fixada no centro da parte superior. Ao redor da seta, pequenas circunferências de cartões foram inseridas, formando um círculo, onde são colocadas as letras selecionadas. As letras são iluminadas por LEDs de LED, o que torna o recurso visualmente atraente e interativo, facilitando o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

 [Suporte de Atividades](#)  [Vídeo](#)




Figura 12: Página sobre suporte.  
Fonte: Elaboração da autora.

**Quem nasceu (2013)**  
Trabalhando em um aquário, Sam Wang (seu 1) mostra a quem nasceu e como com seu filho de 22 anos, que é surdo. Com a generosa ajuda de seus vizinhos, ele não vive propriamente, feliz. Wang compreende muito bem que um dia deixará o mundo e seu filho ficará sozinho.

**Arthur e o mundo... em cinco minutos e meio (2012)**  
Arthur é o filho mais novo, Arthur, de seis anos, diagnosticado como surdo, mama, sua mãe, dedica todo o seu tempo para o filho e tem de buscar maneiras para compreender melhor seu mundo, misturando a realidade das emoções e sentimentos da família.

**Como funciona a cabeça da pessoa com deficiência? (2014)**  
Neste vídeo, um médico psiquiatra infantil apresenta como funciona em detalhes a cabeça de uma pessoa surda.

**Meu único mundo, A20... A vida de um Arthur (2018)**  
O vídeo mostra como funciona a vida de uma criança surda, descobrindo como o cérebro do surdo percebe o mundo de seu modo.

Fonte: Guia de Orientação para Docentes do IIRU sobre o Programa IIRU de Apoio Inclusivo - com Arthur no ensino para estudantes com deficiência.

**Aplicativos**

Todos os aplicativos a seguir foram retirados do livro: Recursos digitais para o ensino e aprendizagem na Educação Básica - Autor Daniel Viana Sant Anna

**Kaloo!**  
Trata-se de um protótipo de aprendizagem baseada em jogos, usado como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizagem são feitos de múltiplas esferas que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador de Web ou de seu aplicativo. Durante a elaboração de seu questionário e possível programar o tempo máximo de duração de cada questão e suas imagens que favoreçam a compreensão do tema. Os jogos "ganhar" foram feitos por, no máximo, 4 semanas.



Figura 13: Exemplo de página que mostra conteúdo.  
Fonte: Elaboração da autora.

O conteúdo oferece um suporte valioso para gestores e professores, mostrando como os materiais e as tecnologias descritas podem ser aplicadas no ambiente escolar para promover uma educação inclusiva. Ao usar esses recursos, os gestores podem planejar melhor as adaptações necessárias, promovendo um ambiente escolar acessível e que acolha a diversidade de estudantes. O guia apresenta explicações sobre a funcionalidade de aplicativos. Com base nelas, os gestores poderão propor programas de formação específica para os professores, abordando não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também estratégias pedagógicas para sua integração no currículo, disponibilizando também recursos de autoaprendizagem como tutoriais, manuais e cursos online, para que os educadores se sintam confiantes em utilizar essas tecnologias. Também podem incentivar e disseminar o uso das tecnologias assistivas entre toda a comunidade escolar, promovendo a inclusão de estudantes com e sem deficiências nas atividades que envolvem esses recursos, além de sistematizar o uso dessas tecnologias em relatórios anuais que detalhem os avanços, desafios e ajustes necessários, permitindo uma gestão baseada em evidências.

Além disso, os professores têm à disposição ferramentas para criar aulas mais dinâmicas, interativas e que considerem as diferentes necessidades dos alunos como a síntese de voz e interação intuitiva do Dosvox, que promove acessibilidade para estudantes com deficiência visual; os cartões personalizados e sequência lógica do Expressia, que facilitam a comunicação e o aprendizado de estudantes não verbais ou com dificuldades cognitivas; e a tradução em tempo real do VLibras, que permite a inclusão de estudantes surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais, enriquecendo as aulas com estratégias metodológicas acessíveis.

As descrições detalhadas e vídeos fornecidos facilitam a compreensão e a implementação dos materiais. Vale destacar que os recursos anteriormente citados, quando aplicados de forma colaborativa e planejada, ajudam a superar barreiras de aprendizagem e inclusão, criando um ambiente mais atrativo e integrado, proporcionando a participação de todos os estudantes.

A seção “Práticas Inclusivas e Flexibilização Curricular”, Figuras 14 e 15, está organizada em dois blocos. O primeiro discute a flexibilização curricular e avaliação. O segundo foca em estratégias pedagógicas específicas para diferentes deficiências. Cada bloco apresenta orientações práticas e detalhadas que auxiliam gestores e professores na implementação de uma educação inclusiva, abordando tanto a flexibilização curricular e a avaliação com diretrizes para flexibilizar conteúdos, materiais e metodologias às necessidades dos estudantes, quanto estratégias pedagógicas específicas para diferentes deficiências,

garantindo o acesso equitativo ao aprendizado e promovendo a participação ativa.



**Quais Níveis (2012)**  
Trabalhando em um aquário, Sam Wong (et al.) mostra estreme cuidado e calma com seu filhote de 22 anos, que é surdo. Com a generosa ajuda de seu irmão, os dois vivem prosperamente. Porém, Wong compreende muito bem que um dia deixará o mundo e seu filhote ficará sozinho.

**Amor e a família... em cinco takes e 45 segundos (2012)**  
Amor e conflito como o núcleo de uma família são pontos de partida para a história de amor de sua mãe. O vídeo mostra o fim de buscar caminhos para compreender melhor seu mundo, mostrando a realidade das emoções e sentimentos da família.

**Como funciona o cérebro de pessoas com deficiência? (2014)**  
Neste vídeo, um médico pesquisador infantil apresenta como funciona em detalhes o cérebro de uma pessoa autista.

**Meu filho tem deficiência... A vida de um Autista (2018)**  
O vídeo mostra como funciona a vida de uma criança autista, descobrindo como o cérebro do autista percebe o mundo ao seu redor.

Fonte: Guia de Orientação para Docentes do IENI sobre o Programa IENI de Apoio Inclusivo - com ênfase no ensino para estudantes com deficiência.

**Aplicativos**

Todos os aplicativos a seguir foram retirados do livro: Recursos Digitais para o Ensino e Aprendizagem na Educação Básica - Autor: Denise Vieira Sant'Anna

**Kahoot!**  
Trata-se de um plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado são feitos de múltiplas questões que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador de Web ou de seu aplicativo. Durante a elaboração de seu questionário é possível programar o tempo máximo de duração de cada questão e incluir imagens que favoreçam a compreensão do tema. Os jogos "kahoot" foram criados por no máximo 4 semanas.



Figura 14: Página sobre práticas.

Fonte: Elaboração da autora.

O conteúdo foi selecionado e implementado no guia para abordar a importância das estratégias de ensino, de flexibilização das propostas de estudo e da avaliação. O objetivo não foi o de simplificar os conteúdos, mas de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao aprendizado de forma justa e significativa por meio da exploração de diversificadas metodologias pedagógicas, utilizando recursos multissensoriais e tecnologias assistivas e a adaptação das avaliações para incluir formatos como portfólios, apresentações e atividades práticas, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada estudante.

Conforme apontado por Pletsch, Souza e Orleans (2017), a adequação curricular não implica em reduzir ou eliminar conteúdos, mas em ajustá-los às condições de aprendizagem e às necessidades individuais de cada estudante. Um exemplo apresentado no guia é a adaptação para estudantes com deficiência visual, que pode incluir o uso de mapas táteis e figuras com texturas para a compreensão de conteúdos de Geografia. Esses recursos permitem que o estudante tenha acesso ao mesmo conhecimento dos demais, porém, por meio de uma abordagem sensorial que respeita suas necessidades específicas de forma equitativa.

Uma das diretrizes fundamentais para a flexibilização curricular é o ajuste dos objetivos de aprendizagem, que deve ser realizado conforme as capacidades e potencialidades dos estudantes. Cada estudante tem ritmo e forma de progressão diferentes, o que exige que o currículo permita múltiplos caminhos para alcançar os resultados esperados. Isso requer uma ênfase nas competências fundamentais e habilidades adaptadas às particularidades de cada um. Além disso, a diversificação das metodologias pedagógicas é essencial para atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Para um estudante com deficiência intelectual, os objetivos de aprendizagem em Matemática podem ser ajustados para priorizar habilidades práticas, como o uso de dinheiro e cálculo de troco, enquanto as metodologias pedagógicas podem incluir materiais concretos, como moedas de brinquedo e situações simuladas do cotidiano. A aplicação de abordagens visuais, auditivas, cinestésicas e multissensoriais, bem como o uso de tecnologia assistiva cria um ambiente inclusivo, onde todos podem participar ativamente. Em uma aula de Ciências sobre o Sistema Solar, podem ser utilizados modelos tridimensionais táteis para estudantes com deficiência visual, vídeos com audiodescrição para reforçar a compreensão dos conteúdos, atividades práticas de montagem de maquetes para engajar estudantes cinestésicos e aplicativos interativos com narração e ilustrações para estudantes que aprendem melhor por meio de estímulos visuais e auditivos. Essas estratégias asseguram que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso ao aprendizado de maneira significativa e participativa.

Outro aspecto fundamental é a adaptação e acessibilidade dos materiais didáticos, que garante que estudantes com diferentes deficiências possam acessar o conteúdo. Isso envolve o uso de textos em braille, recursos de audiodescrição e vídeos com tradução em Libras, além de materiais simplificados que facilitam a compreensão. Junto a isso, a avaliação contínua e formativa surge como um processo dinâmico e individualizado que acompanha o progresso do estudante ao longo do tempo. Diferentes formas de avaliação, como projetos e portfólios, são fundamentais para possibilitar que o professor consiga verificar as diferentes atuações e produções dos estudantes. Além de respeitar o ritmo de cada estudante, possibilita a verificação do seu potencial produtivo, crítico e criativo e abrange as várias formas de expressar o conhecimento.

O foco da avaliação deve ser no desenvolvimento global do estudante, valorizando o esforço e o progresso individual, em vez de compará-lo com os demais. Esse modelo de avaliação incentiva a autonomia, autoestima e confiança das próprias capacidades. Para que as adequações sejam importantes, é necessário uma colaboração constante entre a equipe gestora, pedagógica e a família, garantindo um planejamento adequado que leve em conta o potencial e as necessidades do estudante. A individualização das adaptações deve, no entanto, ser feita de maneira a evitar a estigmatização, promovendo a inclusão sem criar rótulos.

Para um estudante com TEA, a avaliação pode ser adaptada para incluir a apresentação de um portfólio com atividades realizadas ao longo do semestre, em vez de uma prova escrita tradicional. Essa abordagem valoriza seu progresso individual, incentiva a expressão das habilidades de forma menos convencional e permite que ele demonstre seu aprendizado de maneira compatível com suas capacidades. Além disso, ao apresentar o portfólio junto com os demais colegas em um ambiente colaborativo, evita-se a criação de rótulos, promovendo sua inclusão e reforçando a percepção de que cada estudante possui formas únicas de demonstrar o conhecimento.

As estratégias pedagógicas específicas para cada tipo de deficiência oferecem orientações detalhadas que auxiliam professores e gestores na adaptação de suas práticas educacionais. Para estudantes com deficiência auditiva, o guia recomenda estratégias como posicionar o estudante na parte da frente da sala para facilitar a leitura labial e o uso de intérpretes de Libras, além de materiais visuais complementares, como gráficos e ilustrações, para apoiar a compreensão de conceitos abstratos. Também sugere ampliar o tempo para avaliações e utilizar métodos alternativos, como provas em vídeo ou apresentações, para garantir que o estudante tenha condições equitativas de demonstrar seu aprendizado.

Para estudantes com deficiência auditiva, visual, intelectual ou física, o uso de

recursos adequados e a adaptação das avaliações e do ambiente escolar são fundamentais para garantir uma participação significativa e inclusiva. Considerando um estudante com deficiência visual, as avaliações podem ser adaptadas para incluir provas em braille, com letras ampliadas ou em formato eletrônico, utilizando *softwares* como *Dosvox* ou *NonVisual Desktop Access* (NVDA). No ambiente escolar, mapas táteis e objetos concretos podem ser incorporados às aulas para facilitar a compreensão de conteúdos abstratos, enquanto alterações físicas no espaço, como corredores desobstruídos e sinalização tátil, garantem uma locomoção segura e independente e promovem a inclusão e participação ativa no processo educacional.

Para estudantes com transtornos como dislexia, discalculia, TDAH ou autismo, a flexibilidade e a personalização das práticas educacionais permitem que o ensino seja mais eficaz e acessível. Para um estudante com dislexia, o professor pode oferecer materiais de leitura com fontes adequadas, como a *OpenDyslexic*, e permitir o uso de audiolivros para complementar o aprendizado. Já para o aluno com discalculia, o professor pode utilizar materiais concretos, como ábacos, blocos de montar ou fichas numéricas, para ensinar conceitos matemáticos de forma visual e prática. Em avaliações, pode permitir o uso de tabelas de multiplicação ou calculadoras para reduzir a ansiedade em relação aos cálculos e focar no raciocínio lógico. Para os estudante com TDAH, o ambiente escolar pode ser adaptado tendo em vista minimizar distrações, como posicionar o estudante longe de janelas e portas, e permitir intervalos curtos para ajudar na regulação da atenção. Em avaliações, pode-se oferecer mais tempo e dividir as provas em seções menores, garantindo que o estudante tenha condições adequadas para demonstrar seu aprendizado.

Esse conjunto de orientações representam ferramentas poderosas para a promoção da educação inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades justas e adequadas de aprendizado. Adotando essas práticas, gestores e professores podem transformar o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor, equitativo e preparado para lidar com as diversas necessidades dos estudantes.

A seção sobre a “Elaboração e Implementação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)”, Figuras 16 e 17, está estruturada em duas partes principais: os passos para a criação do PDI e exemplos de estratégias e adaptações pedagógicas. Essa organização permite que o leitor compreenda o processo de desenvolvimento de um plano educacional personalizado e visualize a aplicação prática dessas estratégias no cotidiano escolar.

**ii. Estratégias e Adaptações Utilizadas**

**Tecnologias Assistivas:**  
 Ex.: Software de leitura, orientadores de tela, uso de materiais adaptados.

**Adaptações Curriculares:**  
 Ex.: Redução de conteúdos, simplificação de atividades, uso de recursos visuais.

**Intervenções Pedagógicas:**  
 Ex.: Acompanhamento individualizado, métodos multisensoriais, reforço positivo.

**Suporte da Equipe Multidisciplinar:**

Ex.: Atendimento psicopedagógico, sessões de fisioterapia, orientação aos pais/responsáveis.

**iii. Avaliação do Progresso**

Período de Avaliação: (ex.: semana, quinzena, mês)

Data	Objeto	Progresso Obterido	Intenção Realizada	Comentário

**iv. Registro do Aluno**  
 Descreva observações sobre a percepção do aluno em relação ao próprio progresso. Como ele está reagindo às atividades e intervenções?

**v. Registro da Família**  
 Registre as contribuições e observações dos pais ou responsáveis. Inclua informações sobre o comportamento do aluno em casa ou fora do ambiente escolar.

**vi. Revisão e Planejamento Futuro**

**Próximos Passos:**  
 Quais os próximos objetivos a serem trabalhados?  
 Quais novas adaptações ou estratégias serão implementadas?  
 Que intervenções precisam ser retomadas ou modificadas?

Revisão de Reavaliação: (Ex.: dentro de um mês, a cada trimestre)

Assinatura:  
 Professor:  
 Coordenador Pedagógico:  
 Pais ou Responsáveis:  
 Data:  
 Nome Criação pelo autor.



Figura 16: Página sobre PDI.  
 Fonte: Elaboração da autora.

1. Avaliação Periódica do PDI

Data	Data de atualização (sempre pelo estudante)	Comentários/Justificativa

Ação a ser tomada:  
 Revisão das metas:  Sim  Não  
 Justificativa para a revisão (se houver):  
 Próxima data de revisão: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

2. Análise do Ambiente e Condições do Aluno  
 Condições do ambiente escolar e familiar:

Relevância	Duração atual	Necessidade de intervenção
ambiente físico/acústico		

Ação necessária para melhorar o ambiente (se houver):

3. Adaptação de Metas e Objetivos  
 Novas metas ou ajustes às metas anteriores:  
 (Descreva as novas metas ou ajustes conforme o progresso do aluno)

Meta/Novo ou Ajustado	Objetivo Específico	Meta
Meta 1		
Meta 2		
Meta 3		

Ação:  
 Meta ajustada ( )    novo objetivo adicionado ( )

4. Fonte de Dados  
 Fontes de informação utilizadas para a avaliação do PDI

Instrumento	Data	Informações coletadas
Relatório de progresso		
Diário de Classe		
Avaliação informal		
Entrevista com professor		
Entrevista com familiares		
Observação direta		



Figura 17: Exemplo de página que mostra conteúdo.  
 Fonte: Elaboração da autora.

A primeira parte apresenta os passos para a criação do PDI, conforme Tannús-Valadão (2018). O processo começa com a identificação do estudante como pertencente ao PEE ou como alguém que apresenta um Transtorno Funcional Específico. Essa identificação pode ser feita por meio da análise de laudos clínicos, quando o estudante já está acompanhado por médicos ou terapeutas, e por observações feitas pela equipe escolar sobre as características individuais, dificuldades e aptdões dos estudantes atendidos. Quando o estudante não realizar o atendimento médico, as análises por parte da escola, feitas com base nas constatações dos professores diante observação dos aspectos comportamentais e cognitivos, através de instrumentos diagnósticos como atividades de sondagem e avaliações e conversas com os familiares sobre questões verificadas podem ser estratégias utilizadas. Em seguida, destaca-se a importância da formação de uma equipe multidisciplinar, que deve incluir professores, psicólogos, assistentes sociais, familiares e, sempre que possível, o próprio estudante. A participação de diferentes profissionais e da família, que pode contribuir com relatos sobre a vivência do estudante fora do ambiente escolar, seus desafios e potencialidades, garante que as necessidades do estudante sejam abordadas de maneira abrangente. Além disso, a família

compartilha importantes estratégias utilizadas em casa para o apoio ao aprendizado e desenvolvimento do estudante, como métodos de comunicação, organização de rotina e estímulos que facilitam o aprendizado, possibilitando que essas práticas sejam adaptadas para o ambiente escolar. Essa colaboração garante que as adaptações curriculares respeitem não apenas as necessidades acadêmicas, mas também o desenvolvimento integral do estudante.

As reuniões dessa equipe são essenciais para discutir e definir as flexibilizações pedagógicas necessárias, considerando os objetivos educacionais individuais e assegurando que o processo de ensino e aprendizagem seja personalizado. Por exemplo, um estudante com paralisia cerebral, que apresenta limitações motoras severas, é identificado como público da educação especial na perspectiva inclusiva. A equipe multidisciplinar, composta por um terapeuta ocupacional, um fisioterapeuta, um psicólogo escolar e os familiares, com o acompanhamento dos profissionais da escola, realizam reuniões para compreender suas necessidades específicas. Durante esses encontros, a família informa que ele se comunica de forma eficaz, utilizando um dispositivo de comunicação alternativa, mas enfrenta desafios para realizar atividades escritas devido à dificuldade de coordenação motora. Com base nisso, o PDI é elaborado com adaptações, como o uso de um *tablet* com aplicativos de escrita alternativa, a disponibilização de um mediador para auxiliá-lo nas avaliações e a flexibilização do tempo para realização das tarefas. Além disso, são promovidas atividades práticas que explorem suas habilidades cognitivas e sociais, garantindo sua inclusão plena no ambiente escolar.

Na segunda parte, são destacados exemplos de estratégias e adaptações curriculares. Tannús-Valadão (2018) enfatiza que são recursos fundamentais para otimizar o aprendizado de estudantes PEE e podem incluir modificações no conteúdo, a forma como o currículo será desenvolvido, nos métodos de ensino, nos materiais utilizados e nas formas de avaliação. O objetivo dessas adaptações é garantir que o estudante tenha acesso ao conhecimento de forma equitativa, como ocorre com seus colegas. Um exemplo prático apresentado no guia é uma atividade de Ciências adaptada para um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental com deficiência intelectual, demonstrando como essas estratégias são aplicadas no cotidiano escolar. Na atividade proposta, no lugar de um texto expositivo tradicional, o conteúdo foi apresentado por meio de imagens ilustrativas e objetos táteis que representavam os conceitos trabalhados. Além disso, as instruções foram divididas em etapas curtas e sequenciais, permitindo que o estudante acompanhe o processo de forma progressiva. Durante a realização, deve ser oferecido suporte contínuo do professor, que poderá utilizar exemplos práticos e cotidianos para contextualizar os conceitos, promovendo o aprendizado

de maneira significativa e inclusiva.

O conteúdo apresentado nessa seção pode ser extremamente útil para gestores e professores que desejam promover a inclusão nas escolas. Ao seguir os passos para a criação do PDI, gestores podem permitir que a escola esteja preparada para atender às necessidades individuais e ao desenvolvimento integral dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem adaptado e acessível. A formação de uma equipe multidisciplinar permite uma abordagem colaborativa, na qual as decisões são tomadas de forma conjunta e informada. Para os professores, as estratégias de adaptação pedagógicas e tecnológicas apresentadas fornecem ferramentas práticas para ajustar o ensino, de maneira que todos os estudantes possam alcançar seus objetivos educacionais, respeitando suas limitações e potencialidades.

A seção “Acompanhamento e Avaliação”, Figuras 18 e 19, está estruturada de maneira a fornecer uma visão abrangente e detalhada do processo de avaliação de estudantes no contexto da educação inclusiva. O conteúdo abrange desde a necessidade de uma abordagem personalizada na avaliação de estudantes com transtornos, deficiências ou altas habilidades, até a apresentação de instrumentos específicos para o registro e acompanhamento do progresso desses estudantes. A estrutura é dividida em três partes principais: a contextualização teórica da avaliação inclusiva; a descrição dos instrumentos de acompanhamento e o uso de relatórios e *feedbacks* contínuos.

**5. Avaliação do Progresso**  
 Período de avaliação: (ex: semana, quinzena, mensal)

Data	Objetivo	Progresso Obterido	Intervenção Realizada	Comentários

**Comentários**

**II. Estado do Estudante**  
 Descreva observações sobre a percepção do estudante em relação ao próprio progresso. Como ele está reagindo às atividades e intervenções?

**V. Estado da Família**  
 Registre as contribuições e observações dos pais ou responsáveis, incluindo informações sobre o comportamento do estudante em casa ou fora do ambiente escolar.

**VI. Estado e Planejamento Futuro**  
 próximos Passos:  
 Quais os próximos objetivos a serem trabalhados?  
 Quais novas estratégias ou estratégias serão implementadas?  
 Que intervenções precisam ser reforçadas ou modificadas?  
 Período de re-avaliação (ex: dentro de um mês, a cada semestre)  
 Assinatura:  
 Professor:  
 Coordenador Pedagógico:  
 Pais ou Responsáveis:  
 Data:  
 Nome: Círculo para alunos.

**Modelo de Relatório - Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Nome do Estudante:  
 Data:  
 Professor Responsável:  
 Período Avaliado:  
 Data:

**1. Introdução**  
 Este relatório visa apresentar o progresso do estudante com transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo do período avaliado, destacando as



Figura 18: Página sobre necessidades.  
 Fonte: Elaboração da autora

em muitos outros, o que foi um progresso notável.

**Áreas para Melhorar:**  
 Se vamos continuar trabalhando na sua comunicação verbal, você está avançando muito, mas tentarei de continuar usando as figuras para nos ajudar mais sobre o que está dizendo.

**Próximos Passos:**  
 Se nos próximos semanas, vamos incluir mais atividades em grupo para que você continue praticando suas interações sociais, vamos fazer isso juntos, com calma, e tenho certeza de que você vai gostar.

**Modelo de Feedback Contínuo - Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**

Nome do Estudante:  
 Data:  
 Professor:  
 Professor Responsável:  
 Área de Destaque:  
 Neste semana, você demonstrou um excelente desempenho nas atividades de matemática, especialmente na resolução dos problemas mais complexos. Sua capacidade crítica ficou evidente o projeto de ciência, onde apresentou soluções inovadoras.

**Áreas para Melhorar:**  
 Embora tenha se saído muito bem em atividades em grupo, sua liderança pode fazer a diferença para os colegas.

**Próximos Passos:**  
 Encorajamos continuar explorando desafios mais complexos, e sugiro que você participe de projetos de matemática para se desafiar ainda mais.




Figura 19: Exemplo de página que mostra conteúdo.  
 Fonte: Elaboração da autora.

A primeira parte enfatiza a importância de uma avaliação dinâmica, flexível e contínua, que vá além dos métodos tradicionais de mensuração de desempenho. A avaliação, conforme discutida por Peripolli (2015), deve estar integrada ao trabalho pedagógico desde o planejamento até a execução, permitindo que o professor compreenda o processo de aquisição do conhecimento e intervenha de maneira adequada para apoiar o desenvolvimento das capacidades e habilidades do estudante. Nesse sentido, a avaliação no contexto inclusivo não se limita a atribuir conceitos ou notas, mas é vista como um processo que reflete o compromisso do professor com o desenvolvimento integral dos estudantes, com uma postura ética e responsável. Essa situação pode ser observada em uma aula de Geografia, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) participa de uma atividade sobre relevo, utilizando maquetes táteis e imagens visuais. Durante a atividade, o professor observa e registra como o estudante interage com os materiais e compreende os conceitos, avaliando seu progresso por meio de anotações no diário de classe e de conversas com o estudante sobre o que aprendeu. Em vez de aplicar uma prova tradicional, o professor poderá utilizar um portfólio no qual o estudante registra suas percepções e conclusões de forma criativa, como por meio de desenhos ou uma explicação verbal. Esse processo contínuo permite ao professor ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades do estudante, promovendo seu aprendizado de maneira significativa, respeitando suas particularidades e seu tempo de aprendizagem.

A segunda parte apresenta instrumentos detalhados para o registro e acompanhamento do progresso dos estudantes PEE. Esses instrumentos são divididos em seções que incluem objetivos de aprendizagem (cognitivos, emocionais, sociais e motores), estratégias pedagógicas e adaptações utilizadas, e uma avaliação do progresso observada ao longo do tempo. Além disso, eles incorporam relatos do estudante e da família, o que reforça a importância de uma avaliação participativa, que envolve todos os atores no processo educativo. Esses instrumentos ajudam a monitorar o progresso individual, adaptando continuamente as intervenções pedagógicas conforme as necessidades específicas de cada estudante.

A última parte destaca a utilização de relatórios e *feedbacks* contínuos, que proporcionam uma visão regular do desenvolvimento dos estudantes. Relatórios estruturados, como os apresentados para estudantes PEE, fornecem uma análise detalhada das áreas de destaque e das dificuldades, sugerindo também intervenções pedagógicas futuras e estratégias de suporte. A presença de *feedbacks* contínuos, com foco no progresso semanal ou quinzenal, oferece uma ferramenta valiosa para garantir que os professores ajustem suas práticas de forma ágil e personalizada, de acordo com as respostas, avanços e necessidades dos

estudantes.

Esse conteúdo pode ser uma importante ferramenta para gestores e professores. Os gestores podem utilizar os instrumentos de registro para monitorar o progresso dos estudantes e garantir que os professores estejam implementando as ações necessárias de forma eficaz. Além disso, a prática de gerar relatórios contínuos facilita a comunicação entre a escola e a família, criando um canal para o compartilhamento de informações sobre o progresso dos estudantes e possíveis melhorias. Para os professores, os exemplos de adaptação curricular e avaliação contínua fornecem um guia prático para ajustar suas práticas pedagógicas, garantindo que o aprendizado seja acessível, inclusivo e significativo para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais.

A seção “Atualização e Formação”, Figuras 20 e 21, está organizada de forma a fornecer informações fundamentais para gestores e professores sobre a legislação e as políticas educacionais que norteiam a educação inclusiva no Brasil, além de recursos práticos para a formação continuada. A estrutura é dividida em três partes principais: um panorama legal, programas de formação e recursos para autoformação. Essa divisão permite uma compreensão clara e objetiva sobre as bases legais e as ferramentas necessárias para a implementação de práticas inclusivas.



Figura 20: Página sobre necessidades.  
Fonte: Elaboração da autora.



Figura 21: Exemplo de página que mostra conteúdo.  
Fonte: Elaboração da autora.

A primeira parte, “Legislação e Políticas Educacionais”, apresenta uma linha do tempo com os principais marcos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabeleceu o direito universal à educação, até legislações mais recentes, como a LBI da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a) e a lei n. 14.191, que reconhece a educação bilíngue para surdos (Brasil, 2021). A seção descreve como esses instrumentos legais moldam as práticas educacionais inclusivas. Cada marco legal vem acompanhado de um *link* para a legislação correspondente, permitindo que os gestores e professores acessem as informações diretamente e compreendam em detalhes os direitos e obrigações relacionadas à inclusão.

Esse conhecimento é essencial para assegurar que as práticas pedagógicas estejam de acordo com as normas e promovam uma educação acessível para todos. Questionamentos dos profissionais que atuam nas escolas sobre os direitos e deveres dos estudantes público da educação especial são comuns. Muitas vezes eles não têm conhecimento de toda a legislação que atende às situações relacionadas e como devem ser os atendimentos que eles devem receber. O acesso a esse conhecimento assegura a gestores e professores que suas ações pedagógicas não apenas atendam às normas, mas também promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitando a diversidade e garantindo o direito de aprender a todos os estudantes.

A segunda parte aborda os programas de formação para os profissionais envolvidos na educação inclusiva. A formação continuada é apresentada como uma estratégia essencial para a atualização de professores e gestores, que precisam estar preparados para lidar com as demandas específicas dos estudantes. O texto cita Gatti (2019), ressaltando que a formação ao longo da carreira profissional é fundamental para lidar com as transformações no campo da educação. Além disso, fornece uma lista de artigos relevantes sobre temas como neurociência, dislexia, autismo e barreiras atitudinais, que podem ser utilizados em reuniões formativas e momentos de estudo pela equipe escolar. Essa abordagem promove a reflexão crítica e a aquisição de novos saberes, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas.

A última parte, “Recursos para Autoformação e Atualização Constante”, oferece uma variedade de cursos, livros, guias orientadores e materiais didáticos voltados à educação inclusiva. Cursos como “Todos Aprendem”, oferecido pelo Instituto ABCD, e o curso de “Educação Inclusiva” da Fundação Bradesco são exemplos de oportunidades de autoformação. Além disso, são fornecidos *links* para plataformas e *ebooks*, como o Guia do

Educador Inclusivo e o livro “Educação Inclusiva na Prática”, que fornecem subsídios práticos e teóricos para a atuação dos educadores. Esses recursos permitem que professores e gestores se mantenham atualizados e capacitados para implementar estratégias inclusivas de maneira eficaz.

O conteúdo dessa seção é extremamente relevante para a prática de gestores e professores, pois oferece um conjunto abrangente de ferramentas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar. O conhecimento das legislações permite que os profissionais da educação ajam de acordo com as normas e garantam os direitos dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Os programas de formação e os recursos de autoformação ajudam a desenvolver competências essenciais para lidar com os desafios da educação inclusiva, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo, acessível e transformador. Dessa forma, gestores e professores podem fortalecer suas práticas e criar uma escola que respeite e valorize a diversidade dos estudantes, conforme exigido pelas diretrizes legais e educacionais atuais.

O guia será publicado em acesso aberto sob licença *Creative Commons*. Atribuição - Não Comercial - Compartilhar Igual CC BY-NC-AS. Essa licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam aos autores o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Trata-se de um documento vivo, que constantemente será atualizado para refletir as melhores práticas e legislações vigentes. Portanto, na contracapa é destacada a versão e o ano. Iniciando por versão 1.1 de 2024.

Ele serve como um recurso orientador e prático para gestores e educadores, para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes do contexto para o qual foi idealizado.

A adoção de licenças abertas, como a *Creative Commons*, é fundamental para garantir que o conhecimento seja acessível e reutilizável de maneira ampla e democrática. A permissão para o material seja remixado, adaptado e redistribuído, respeitando a atribuição dos autores e o uso para fins não comerciais, promove a circulação de práticas pedagógicas inclusivas de forma contínua, incentivando a inovação e a adaptação a diferentes contextos educacionais. Além disso, o uso de licenças abertas fortalece a colaboração entre educadores e gestores, favorecendo a construção coletiva de soluções que atendam às necessidades de todos os estudantes.



Figura 22: *Layout*, tipografia e cores  
Fonte: Elaboração da autora.

A identidade visual do referido guia, Figura 22, destaca-se pela integração harmoniosa de elementos gráficos e textuais que refletem a proposta inclusiva do conteúdo. O design utiliza cores em tons laranja e azul suaves e tipografia (Fonte Century Regular) visivelmente acessível, permitindo que o leitor navegue de forma clara e objetiva e realize uma leitura fluída. O emprego das cores foi feito com cuidado para garantir contraste adequado, ao passo que a formatação dos parágrafos respeita o espaçamento necessário para uma leitura confortável.

A organização do conteúdo, com títulos e subtítulos bem delimitados, facilita a compreensão das seções, destacando a importância de um guia acessível e visualmente intuitivo. Além disso, há uma preocupação em manter a estética equilibrada entre elementos visuais e textuais, garantindo que o material atenda às necessidades de diferentes públicos, principalmente no contexto da educação inclusiva.

O uso de figuras, gráficos e ícones é discreto, mas eficaz, servindo como um complemento informativo e reforçando a funcionalidade prática do guia. O *layout* minimalista valoriza o conteúdo textual e o *hiperlink*, permitindo que as informações sobre práticas inclusivas e recursos didáticos sejam facilmente acessadas pelos gestores e educadores.

A identidade visual é estratégica para refletir os princípios norteadores desse material, da clareza e da aplicabilidade, elementos essenciais para a comunicação eficaz em um contexto educacional inclusivo.

A curadoria realizada no desenvolvimento do guia permitiu uma análise criteriosa e a seleção de recursos complementares, que foram inseridos em forma de *links* estratégicos ao longo do conteúdo. Esses *links* proporcionam desdobramentos e aprofundamentos que enriquecem as orientações oferecidas, permitindo que os leitores explorem materiais

adicionais de forma interativa e acessível. A utilização de *hiperlinks* é essencial, pois facilita a conexão entre o conteúdo principal e fontes externas, promovendo um aprendizado contínuo e dinâmico.

### **5.3 Escopo do Guia Orientador para Práticas Inclusivas na Educação**

O conteúdo apresentado no guia responde aos objetivos propostos pela pesquisa, que visa orientar a atuação do Paep no contexto da rede de CTPM de MG, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

O guia, ao abordar legislação, políticas educacionais, programas de formação e recursos práticos para a autoformação, atende a diversos elementos orientadores e formativos necessários para os profissionais envolvidos na educação inclusiva, alinhando-se diretamente aos objetivos da pesquisa.

Tendo em vista um dos objetivos específicos, que é elaborar um documento orientador e formativo para nortear as práticas inclusivas, considerando a articulação dos profissionais que atuam na gestão escolar, na sala comum, sala do AEE, professores de AEE, que trabalham diretamente com os estudantes com os estudantes PEE dentro da escola, foi definido o seguinte escopo para a elaboração do recurso educacional.

O Guia Orientador direcionado para gestores, coordenadores e professores que atuam nas escolas comuns tem o objetivo de orientar as ações inclusivas no ambiente escolar, tendo como referência a função do Paep do CTPM da PMMG de Barbacena/MG, conforme descrito no Regimento Escolar 2020 (Minas Geras, 2020b) e na Instrução Pedagógica n. 5, de 2017 (Minas Gerais, 2017), um profissional que integra o corpo de especialistas da instituição, que possui conhecimentos técnicos na área da EE e que articula as ações relacionadas a essa modalidade na perspectiva inclusiva entre a gestão escolar, a equipe docente e discente de forma a contribuir para a construção de uma equidade educacional e um sistema inclusivo.

Para destacar sobre a Coerência Pedagógica do Recurso Educacional, retoma-se Saviani (2008), que reforça a ideia de que a escolarização é um direito de todos, como também a PNEPEI (Brasil, 2008), que destaca que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A EE passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes PEE. Vale esclarecer que nesses casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a EE deve atuar de forma articulada com o

ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Sendo assim, esse guia se baseia nessas premissas, buscando estratégias para oferecer educação inclusiva a todas as pessoas, respeitando suas particularidades e utilizando metodologias importantes para assegurar o direito à aprendizagem. As orientações propostas não são apenas ideias teóricas, mas algo aplicável na realidade escolar.

Além de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, é necessário estender esse direito aos educadores por meio de formação continuada e em serviço, pois, conforme Delors (2003), a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela formação inicial. Analisando as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas e particulares na viabilização de uma educação inclusiva, identificam-se lacunas, como a formação inadequada dos professores. Verifica-se nos apontamentos feitos por André; Barreto; Gatti (2011), que citam que a problemática da formação docente vai além dos cursos realizados pelos profissionais da educação especial. De um lado, discute-se a habilidade dos professores para promover uma educação igualitária em sala de aula. Do outro, os próprios docentes questionam a falta de formação adequada para lidar com o processo de inclusão escolar. Oliveira (2009) reforça que essas inquietações ressaltam a necessidade de uma formação docente direcionada para o processo educacional da inclusão escolar, buscando alternativas possíveis para transformar ações pedagógicas em ações inclusivas. Dessa maneira, evitam-se divergências sobre as ações necessárias e desconhecimento dos direitos dos estudantes PEE.

O Guia Orientador busca oferecer aos profissionais da educação uma ferramenta prática com ações por parte do professor de apoio à equipe pedagógica. O usuário poderá consultá-lo no dia a dia, norteando as ações inclusivas. Dessa maneira, ele atuará como elo entre todos os envolvidos nos processos educacionais dos estudantes, tanto típicos quanto atípicos. A abordagem do guia convergirá em fornecer suporte diário com orientações sobre os transtornos, deficiências, altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem, recursos didáticos e tecnológicos, legislações e políticas educacional e formação para a equipe educativa.

Quanto o emprego do modelo ADDIE na produção da estrutura do guia, evidencia-se que esse modelo contribuiu para a construção do referido documento formativo e orientador, direcionado à equipe gestora e docente no contexto da educação especial inclusiva. A escolha do modelo ADDIE foi estratégica, uma vez que ele oferece uma estrutura sistemática e organizada, ideal para a criação de recursos/produtos educacionais. O guia, conforme concebido, é estruturado para contribuir com uma prática equitativa, assegurando

que os estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como os educadores que lidam com esse público, tenham acesso a diretrizes claras e acessíveis.

A fase de Análise foi fundamental para identificar as lacunas do contexto, levando em consideração as demandas, os documentos existentes e a prática. Essa fase permitiu uma compreensão abrangente das dificuldades enfrentadas pelos docentes, gerando conteúdos específicos como ajustes curricular, PDI e as estratégias pedagógicas inclusivas, conforme demonstrado no guia.

Na fase de Design, foram sistematizados os objetivos de aprendizagem, com o foco em garantir que o guia promova o desenvolvimento de práticas inclusivas de maneira prática e acessível. As metodologias e os materiais definidos nesse estágio incluíram recursos didáticos e tecnológicos, como a indicação de filmes, vídeo do *YouTube* e aplicativos, além de estratégias para flexibilização curricular, detalhadas nas suas seções. Esse cuidado garantiu que os objetivos pedagógicos possam ser adaptados às necessidades específicas de cada estudante, assegurando uma prática educativa acessível.

Durante a fase de Desenvolvimento, o conteúdo do guia foi produzido com base nos materiais planejados, como o PDI e as ferramentas de monitoramento do progresso dos estudantes. Esses elementos fazem parte da realidade do contexto para o qual o guia foi proposto, e foram ajustados para garantir que atendam às expectativas e necessidades da comunidade escolar envolvida. A criação de instrumentos para acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes com deficiência, por exemplo, foi uma solução concreta que emergiu dessa fase, assegurando um acompanhamento detalhado e individualizado dos alunos.

As fases de Implementação e Avaliação foram desenvolvidas parcialmente e integradas ao processo de execução do guia, permitindo que o conteúdo seja aplicado nas escolas e revisado de forma contínua a partir do *feedback* dos usuários.

O modelo ADDIE oferece essa flexibilidade, permitindo que as diretrizes do guia possam ser ajustadas conforme os desafios e as demandas educacionais evoluam, promovendo um processo de aprendizagem contínuo e adaptado às necessidades emergentes dos estudantes e profissionais da educação inclusiva. Entende-se que o modelo ADDIE se mostra eficaz para a estruturação desse guia, garantindo uma abordagem detalhada e centrada nas necessidades reais da equipe que atua no ambiente da educação inclusiva no referido contexto. Isso assegura que o guia seja um recurso teórico ao passo que também seja uma ferramenta prática e aplicável, capaz de influenciar positivamente a prática pedagógica inclusiva.

#### **5.4 Da teoria à prática: contribuições normativas para um Guia Orientador**

Os documentos analisados na primeira seção oferecem contribuições valiosas para a estruturação e organização do Guia Orientador apresentado na segunda seção. Esses documentos fornecem uma base teórica, normativa e prática essencial para o desenvolvimento de diretrizes voltadas à implementação de práticas inclusivas no ambiente escolar, com destaque para o papel do Paep. Ao analisar as contribuições específicas de cada documento, é possível identificar como esses fundamentos foram integrados nas diferentes seções do guia, garantindo uma abordagem prática, equitativa e acessível.

Um dos principais aportes do primeiro texto está na fundamentação normativa e política que ele apresenta, como a PNEEPI (Brasil, 2008), a Resolução SEE n. 4.496, de 2021 e a LDBEN (Brasil, 1996). Esses marcos legais reforçam a importância da educação inclusiva como um direito inalienável, destacando a necessidade de eliminar barreiras pedagógicas e sociais para promover a equidade no acesso ao ensino. Essas orientações inspiraram diretamente a seção “Atualização e Formação do Guia”, que inclui uma linha do tempo com os principais marcos legais e oferece *links* para consulta das legislações, garantindo que gestores e professores possam alinhar suas práticas às normativas vigentes.

Outro aspecto relevante é o destaque dado ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) como uma ferramenta indispensável para personalizar o ensino e atender às necessidades específicas dos estudantes. A primeira seção descreve o PDI como um documento que orienta adaptações curriculares, estratégias pedagógicas e acompanhamento do progresso dos estudantes com deficiência ou transtornos funcionais específicos. Essas características foram incorporadas no guia em “Elaboração e Implementação do PDI”, que detalha os passos para sua criação e oferece exemplos práticos de aplicação. O enfoque no trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, gestores e família, mencionado na primeira seção, também foi fundamental para estruturar essa parte do guia.

Além disso, a flexibilização curricular e as práticas pedagógicas inclusivas destacadas no primeiro texto tiveram uma influência direta na seção “Práticas Inclusivas e Flexibilização Curricular”. Na primeira seção enfatiza-se que a flexibilização não implica na simplificação dos conteúdos, mas na sua adaptação para atender às particularidades dos estudantes. Essa visão foi incorporada no guia por meio de orientações detalhadas sobre estratégias pedagógicas e exemplos específicos, como o uso de recursos multissensoriais, mapas táteis e metodologias diversificadas que garantem o acesso equitativo ao aprendizado.

A formação continuada, abordada na primeira seção como um elemento central para o sucesso da educação inclusiva, também encontrou eco na organização do guia. A seção

“Atualização e Formação” reúne programas e recursos que visam o desenvolvimento profissional contínuo de gestores e professores, como cursos, guias e tutoriais. Esse enfoque reflete a necessidade, apontada na primeira seção, de promover a capacitação reflexiva e colaborativa, permitindo que os profissionais estejam preparados para lidar com as demandas da inclusão.

A primeira seção também destaca a importância da tecnologia assistiva e de recursos didáticos adaptados para superar barreiras de aprendizagem. Ferramentas como *Dosvox*, VLibras e aplicativos específicos foram citadas como exemplos de recursos que promovem a acessibilidade no ambiente escolar. Essa perspectiva foi amplamente desenvolvida na seção “Suporte ao Corpo Docente”, que apresenta descrições detalhadas de recursos tecnológicos e exemplos práticos de como integrá-los às práticas pedagógicas, reforçando seu potencial transformador.

A articulação entre equipe escolar e família, mencionada como um fator essencial no primeiro texto, foi incorporada no guia como um eixo transversal, permeando várias de suas seções. O envolvimento das famílias na elaboração e acompanhamento do PDI, assim como nas flexibilizações curriculares, é apontado como indispensável para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes e a eficácia das estratégias inclusivas.

A primeira seção oferece uma base robusta para a construção do Guia Orientador, contribuindo com fundamentos legais, diretrizes práticas e exemplos concretos que foram organizados de forma acessível e aplicável. O guia, por sua vez, transforma essas contribuições em um recurso prático, permitindo que gestores e educadores implementem ações inclusivas de maneira sistemática e colaborativa, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo. Essa integração evidencia como os documentos analisados e suas orientações enriquecem a proposta do guia, assegurando que ele atenda às necessidades reais da educação inclusiva no contexto das escolas CTPM de Minas Gerais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da atuação do Professor de Apoio à Equipe Pedagógica (Paep) no contexto da rede de Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) de Barbacena, Minas Gerais, revelou sua relevância central na promoção de práticas educacionais inclusivas. Esse profissional funciona como um elo estratégico entre gestores, professores das salas regulares e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), viabilizando a implementação de estratégias que asseguram a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Suas atribuições, que incluem a elaboração e o monitoramento do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), a orientação sobre flexibilizações curriculares e a adaptação de materiais pedagógicos, demonstram um compromisso com a construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo, no qual barreiras de aprendizagem são mitigadas.

Os resultados evidenciam ainda o papel formativo desempenhado pelo Paep, que apoia gestores e professores na compreensão e aplicação de políticas educacionais voltadas à inclusão. Por meio de uma abordagem colaborativa, o Paep fomenta a flexibilização curricular, o uso de tecnologias assistivas e contribui na formação continuada da equipe pedagógica. Documentos institucionais, como o regimento interno do CTPM, reforçam a necessidade de supervisão constante das práticas inclusivas e a importância de alinhar ações pedagógicas às demandas dos estudantes. Assim, a atuação do Paep destaca-se como um pilar para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, promovendo equidade e respeito à diversidade no ambiente escolar.

Entre as responsabilidades fundamentais do Paep, a elaboração e o acompanhamento do PDI se destacam, ajustando-o continuamente para atender às especificidades dos estudantes. Além disso, o Paep oferece suporte pedagógico ao corpo docente, orientando a aplicação de métodos de ensino inclusivos e adaptados, supervisionando o progresso dos estudantes e mantendo-se atualizado sobre legislações e práticas inovadoras. Essa atuação é complementada pela mediação entre a escola e as famílias, fortalecendo a colaboração no desenvolvimento educacional dos estudantes.

A pesquisa também identificou elementos essenciais para práticas inclusivas, como a adoção de estratégias pedagógicas, a colaboração entre profissionais e a formação continuada. O uso de recursos tecnológicos e materiais acessíveis foi igualmente destacado como ferramenta indispensável para promover a participação ativa dos estudantes. Além disso, a integração das famílias no processo educacional foi ressaltada como um fator

fundamental para o sucesso das práticas inclusivas.

Os documentos analisados indicam um esforço contínuo da rede CTPM para promover uma educação inclusiva de qualidade. A atuação do Paep articula práticas pedagógicas e estruturais, desempenhando um papel indispensável na integração dos estudantes PEE e no desenvolvimento de estratégias educacionais importantes.

Assim, o Guia Orientador, proposto como recurso educacional desta pesquisa, reflete essa dinâmica, oferecendo um instrumento prático e acessível para auxiliar gestores e professores na implementação de práticas equitativas. Com um conteúdo abrangente, que inclui referências legais e estratégias pedagógicas, o guia pode contribuir para fortalecer a formação e a atuação colaborativa dos profissionais envolvidos.

Ao abordar aspectos como legislação, formação continuada e estratégias pedagógicas, o guia fornece uma base sólida para que os profissionais compreendam suas responsabilidades e implementem práticas inclusivas no cotidiano escolar. As orientações normativas destacadas oferecem suporte para que a escola atue de forma ética e eficiente, promovendo a inclusão de todos os estudantes. A integração entre teoria e prática, aliada à reflexão crítica, emerge como elemento essencial para o avanço da educação inclusiva. Enquanto a prática cotidiana permite ajustes concretos às necessidades dos estudantes, a teoria oferece os fundamentos legais e pedagógicos necessários para orientar as ações educacionais.

Portanto, o guia cumpre seu objetivo de apresentar uma visão integrada e prática da educação inclusiva, alinhada às legislações e aos recursos formativos. Ele contribui para a articulação entre os diferentes profissionais da escola, principalmente o Paep, e tem potencial para aprimorar as práticas inclusivas na rede CTPM.

Pesquisas futuras poderão validar e aperfeiçoar o guia, investigando seu impacto no processo formativo dos professores e nas práticas pedagógicas. Essa análise contribuirá para o desenvolvimento de estratégias que disseminem suas orientações em outros contextos educacionais, reforçando a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, C. R. S. T; ANDRADE, M. P. F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 320-326, fev. 2015.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. O atendimento educacional especializado em sala de recursos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 5, v. 9, p. 1-11, jan.- jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/index>. Acesso em: 1 maio 2023.
- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173. Disponível em: <http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. 2009.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.
- BAU, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, 2014.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.
- BRANDÃO, V. B. G.; RIBEIRO, I. T.S.; RUAS, K. N. Inclusão educacional e social: crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7991>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 234, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 27 ago. 2023.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2015a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015b. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/orientacoes-para-implementacao-da-politica-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva,e599272f-c336-4026-acde-b89710081a8e>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011, p. 5. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217). Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial n. 9**, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008. 73, p. Disponível em: [mec.gov.br/politicaeducacional](http://mec.gov.br/politicaeducacional) Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 11, 16 mai. 2006.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af>. Acesso em: 1 mar. 2023. Acesso em: 5 maio de 2023.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001a, seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Relatório**. Parecer n. 17, de 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasil, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 6 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993. 136 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1.920, 25 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 15 jul. 2023.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007)**: novos referenciais? 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de estudantes deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27. São Paulo: Memnon, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CABRAL, L. S. A. *et al.* Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2014. Disponível em: <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:clacso:brbr-48:article7043oai/Description>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 355-364, dez. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822009000300016&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000300016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 set. 2023.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 46, p. 29-40, set. 1998.

CRUZ, L. M. **Discurso cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de pedagogia da UESB.2014**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié-BA, 2014.

CRUZ, L. M.; BARRETO; A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 12, maio-ago. 2020. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/529>. Acesso em: 1 set. 2023.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. A Educação Especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia freireana. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 3, p. 41-55, 30 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51125>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CUNHA, J. M. S; PEREIRA, L. da S; PEREIRA, C. A. Discussões sobre a educação. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e027, 2021. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pdfs.semanticscholar.org/5140/8ea38b8af9c0ae9e73d965fa20dd7b199dfd.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf) Acesso em: 30 jun 2023.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2003.

DENARI, F. E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**, Londrina: Ed. UEL, p. 177-181, 2001.

DEIMLING, N. N. M. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 02, 2014.

EVANGELISTA, O. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED. ESTRADO, 8., 2010, Lima, **Anais...** Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. P. 1-14.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. X. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, MEC/SEESP, p. 13-22, 2007.

FERNANDES, Daniella; MILANEZ SUZIGAN, Adriana. Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e os desafios da Inclusão: Promovendo uma sociedade mais equitativa no Brasil. **Recima 21 [online]**, v. 5, n. 1, e514621, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4621>. Acesso em: 18 set. 2024.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, 2011.

FERNANDES, E. **Inclusão escolar**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Fi, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos estudantes no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças na escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências

Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, L. P. T; LACERDA, G. B. A educação inclusiva na formação de licenciandos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE: uma experiência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, [Anais...]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\_1datahora\_11\_11\_2014\_00\_47\_05\_idinscrito\_2962\_850681d8ca88659d69d482806921a0d5.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Quem são os atuais estudantes de licenciatura? In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, p. 141-175, 2019.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GLAT, R.; VIANNA, C.; REDIG, L. **Educação inclusiva e o PEI**. Porto Alegre: Editora UERJ, 2012.

GLAT, R. *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Eunice M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 29, p. 94-105, jan.-abr. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALDA, D. S; DUARTE, M. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com estudantes público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial. **Práxis Educativa**. v. 11, n. 2, 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORST, Scheyla Joanne; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; SILVA, João Angelo Pires da; GALVÃO, Giovane. O modelo ADDIE em um projeto de formação profissional: possibilidades para a administração pública. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 97-110, jan.-abr. 2022.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara; MARCON, Andréia Mendiola. Estratégias pedagógicas de inclusão escolar: um apoio das tecnologias. **Revista Redin**, v. 6, n. 1, p. 1-18, outubro 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_)

SA19\_ID5946\_28082020222210.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JORDÃO, U. V; JORDÃO, M. L. V; TARTUCCI, D. Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., Londrina, 2011. p. 3775-3787. **Anais...** Disponível em: <https://doceru.com/doc/xes11vec>. Acesso em: 05 ago. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de estudantes com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 93, p. 219-234, maio-ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999

LEHMKUHL, M.S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LOPES, Nice Cleudes Borges. **Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família**: a experiência da Rede Municipal de São Luís. Dissertação, 192 f. (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2002

LOUREIRO, Célia Regina Machado Januzzi *et al.* Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contexto. In: SOUSA, Ivan Vale (Org.). **Educação Inclusiva no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

MALHEIRO, C. A. L. MENDES, E. G. **Sala de recursos multifuncionais**: organização e avaliação. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 10. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MARCONDES, J. S *et al.* O modelo ADDIE de design instrucional na construção de um objeto de aprendizagem voltado à conscientização do “novo normal” pós-pandêmico na

Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 42, p. 88-103, 2023.

MARIN, M. MARETTE, M. **Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar**. 2018.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1 -8.

Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1962> .Acesso em: 17 set. 2023.

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

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. A Educação Inclusiva e as Novas Tecnologias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2020. Disponível em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID5946\\_28082020222210.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5946_28082020222210.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, SP, v. 11, n.33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MICHELS, M.H. **A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica,São Paulo. 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva** – Diretriz de Organização e Funcionamento. Belo Horizonte, MG, SEE, 2022a.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Barbacena. **Escolas vão ganhar Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva**. 2022b. Disponível em:

<https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/50-noticias/420-escolas-vaoganharcetrosdereferenciaemeducacaoespecialinclusiva#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20Inclusiva-,Escolas%20v%C3%A3o%20ganhar%20Centros%20de%20Refer%C3%Aancia%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20Inclusiva,do%20estado%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n. 4.496, de 16 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0). Acesso em: 12 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. **Instrução Pedagógica n. 2, de 2020**. Belo Horizonte, MG, 2020a.

MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte, MG, 2020b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva** – Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. Belo Horizonte, MG, SEE, 2019a.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. **Serviço de Apoio a Inclusão**. 2019b. Disponível em: <https://srepontenova.educacao.mg.gov.br/index.php/home/diretoria-educacional/8-institucional/107-sai-servico-de-apoio-a-inclusao>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. **Regimento Escolar**. Belo Horizonte, MG, 2018.

MINAS GERAIS. Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. **Instrução Pedagógica n. 5**, de 2017. Belo Horizonte, MG, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de desenvolvimento da educação básica. **Orientação normativa SEE/SB n. 04**, de 2016. Belo Horizonte, MG, SEE, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) n. 460**. Belo Horizonte, MG, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3, atualizada em junho de 2014. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORALES, P. V. **A relação professor-estudante - o que é, como se faz**. São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.

NUNES, Camila Almada. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84763>. Acesso em: 8 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

OLIVEIRA, L. de. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, J. M. de; CSIK, M.; MARQUES, P. **Desenho de cursos: introdução ao modelo ADDIE**. Brasília: Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: O ponto de vista do professor de estudantes com deficiência. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan.-jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a03.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

OLIVEIRA, W. M. **Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas**. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)**, 28 de maio de 1999. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1999\\_convention\\_disability.htm](https://www.oas.org/dil/port/1999_convention_disability.htm). Acesso em: 3 jun. 2023.

PEREIRA, L.C.B. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47 n. 1 jan./abr.1996. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=87>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A ambivalência do papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERIPOLLI, Arlei. Avaliação escolar: (re)significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pró-Reitoria de Extensão (PRE), Ed. pE.com, 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho

universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017.

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. esp., p. 215-227, 2020.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34918628005>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SANTIAGO, M. C; SANTOS, M. P; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n.96, 2017.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. A formação de professores e a educação inclusiva. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, 2020.

SANTOS, L. S.; CRUZ, L. M. Educação Especial e Educação do Campo: uma interlocução necessária. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022. Disponível em: [encurtador.com.br/qCY08](http://encurtador.com.br/qCY08). Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, T. P; REIS, M. B. F. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Travessias**, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar.- abr., p. 10-16, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e estudantes da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 140 p. 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1997.

SILVA, D. C; MIGUEL, J. R. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 14, n. 51, jul. 2020. Disponível em: <file:///D:/2639-Texto%20do%20Artigo-7256-10548-10-20200731.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 107-115, 2011. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405/2578>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, Leoney Lopes da. **A capacitação dos docentes para a educação inclusiva**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Federal Goiano, Campus Ipameri, Ipameri, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1487>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

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

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Os fundamentos da Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: [https://assistiva.com.br/Educa%c3%a7%c3%a3o\\_Inclusiva.pdf](https://assistiva.com.br/Educa%c3%a7%c3%a3o_Inclusiva.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan.- abr. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **1928- Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 06 mar. 2023.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras [Online]**, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 05 mar. 2023.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Unisinos**, v. 22, n. 2, 2018.

**APÊNDICE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

*Programa de Pós-graduação*

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei

Faculdade de Ciências e Tecnologia



Fernanda Marques Gonçalves

Cícera A. Lima Malheiro

# **COORDENADOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

## **EM FOCO: Guia Orientador para Gestores e Educadores**

Recurso Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Presidente Prudente/SP

2024

## Sistema de geração automática de fichas catalográficas

---

Gonçalves, Fernanda Marques

Guia Orientador Inclusivo a partir das ações do professor de apoio à equipe pedagógica [recurso eletrônico] /  
Fernanda Marques Gonçalves. — Presidente Prudente, 2023.

73 p. ; PDF : 1,93 MB : il. color., fotos p&b

Recurso educacional derivado de dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) -  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Orientado por  
Cícera Aparecida Lima Malheiro.

1. Educação Inclusiva 2. Professor de apoio 3. Guia orientador

**GONÇALVES, F.M. GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO A EQUIPE PEDAGÓGICA, 178f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva., 2023.**

## FICHA TÉCNICA

**Origem:** Recurso Educacional: COORDENADOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: Guia Orientador para Gestores e Educadores, como desdobramento da dissertação GUIA ORIENTADOR INCLUSIVO A PARTIR DAS AÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO A EQUIPE, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

**Área do conhecimento:** Educação Inclusiva para pessoas com deficiência.

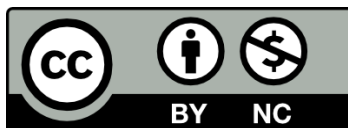
**Categoria:** Educação Inclusiva; Guia Orientador; Professor de Apoio

**Finalidade:** Este recurso educacional tem como finalidade orientar gestores e educadores na implementação de práticas inclusivas, oferecendo fundamentos teóricos, diretrizes legais e estratégias pedagógicas. O guia sistematiza informações sobre necessidades educacionais específicas, flexibilização curricular, tecnologia assistiva e elaboração do PDI, apoiando a construção de uma escola mais equitativa e acessível.

**Avaliação / validação:** não ocorreu validação.

**Disponibilidade:** Irrestrita, de acordo com a licença abaixo:

**Licença:**



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional.

Para conhecer essa licença acesse: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>