

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DO USO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE USE OF THE INDIVIDUALIZED
DEVELOPMENT PLAN (IDP) FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION**

Ciências Humanas • 31/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785276782](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785276782)

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas¹

Fernanda de Jesus Costa²

RESUMO

Em Minas Gerais (MG), a Secretaria Estadual de Educação (SEE) define a obrigatoriedade na utilização do instrumento denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como recurso a ser utilizado no processo de inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais específicas. A cidade de Sarzedo (MG), localizada na região metropolitana da capital mineira, Belo Horizonte, também reafirma seu uso nas escolas. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo identificar, a partir das concepções dos profissionais da educação de uma escola da rede municipal de Sarzedo, quais são os maiores desafios na construção desse instrumento. O público-alvo desta pesquisa foram os professores regentes, diretores e supervisores que atuam no contexto da educação da escola supracitada. Estes servidores foram submetidos de forma voluntária a uma pesquisa qualitativa-descritiva, que apresenta aspectos quantitativos relacionados ao resultado de um questionário on-line que foi enviado ao público-alvo de quarenta (40) profissionais, ao qual se obteve o retorno de 26 respostas. Os resultados indicaram a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização do PDI. Além disso, foram apontados os pontos considerados confusos, complexos ou mal interpretados pelos profissionais e a necessidade de um estímulo para um trabalho colaborativo na execução da tarefa, além da redução e informatização do referido instrumento. Com base nos levantamentos e questionamentos apontados, buscou-se subsídios teóricos na bibliografia para apontar as principais dificuldades, limitações e potencialidades envolvidas na elaboração e aplicação do Plano de Desenvolvimento Individual, bem como propor reflexões e encaminhamentos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; PDI escolar; Políticas Públicas; Necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT

In the state of Minas Gerais (MG), the State Department of Education (SEE) mandates the use of the Individual Development Plan (PDI) as a tool to support the school inclusion process for students with specific educational needs. The city of Sarzedo (MG), located in the metropolitan area of the state capital, Belo Horizonte, also reaffirms the use of this plan in its schools. Thus, this study aimed to identify—based on the perspectives of education professionals at a municipal school in Sarzedo—the major challenges involved in creating this instrument. The research participants were classroom teachers, principals, and supervisors working at the aforementioned school. These staff members voluntarily participated in a qualitative-descriptive study that also presented quantitative data derived from an online questionnaire sent to a target group of forty (40) professionals, yielding 26 responses. The results indicated a need for teacher training regarding the use of the PDI. Furthermore, the study highlighted aspects considered confusing, complex, or prone to misinterpretation by professionals, as well as the need to encourage collaborative work in carrying out the task and to streamline and digitize the instrument. Based on the findings and issues raised, the study drew upon relevant literature to identify the main difficulties, limitations, and potential associated with developing and implementing the Individual Development Plan, and to propose reflections and recommendations that could contribute to improving inclusive pedagogical practices.

Keywords: Inclusive Education; School Individualized Education Plan; Public Policies; Specific educational needs.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, se tornou uma realidade cada vez mais presente nas escolas brasileiras. Por esse motivo, ao longo dos anos, a educação básica precisou avançar significativamente no sentido de promover práticas mais inclusivas, garantindo desta forma, não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa desses estudantes nas classes comuns.

Nesse sentido, um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentro da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) em 2019, apresentou o perfil atual das pessoas com deficiência no Brasil. O estudo apontou que aproximadamente 17,3 milhões de brasileiros — o equivalente a 8,4% da população — possui ao menos uma limitação funcional. Os dados desta pesquisa também revelaram que existe, na atualidade, uma grande desigualdade na participação dessas pessoas na educação e no mercado de trabalho quando comparadas àquelas sem deficiência. Enquanto 67,6% das pessoas com deficiência não têm escolaridade ou não concluíram o Ensino Fundamental, entre as pessoas sem deficiência esse índice é de 30,9%. (IBGE, 2019).

E, apesar de se observar avanços significativos na educação básica no Brasil, nas políticas públicas, na legislação educacional e na conscientização da sociedade acerca do direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, faz-se importante considerar que os dados divulgados pelo IBGE refletem a baixa escolaridade das pessoas com deficiência na educação básica e, conseqüentemente, o reduzido acesso às universidades. Destaca-se que entre as pessoas com deficiência, apenas 5% concluíram o

ensino superior, enquanto entre aquelas sem deficiência esse número é três vezes maior. Parte dessa diferença pode ser explicada pelo fato de que essas pessoas não chegam a concluir sequer o Ensino Médio, sendo que apenas 16% das pessoas com deficiência finalizam essa etapa da educação básica (IBGE, 2019).

Diante desse cenário, um dos instrumentos utilizados em Minas Gerais para auxiliar na inclusão de pessoas com deficiência, na educação básica, é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Embora sua nomenclatura varie em diferentes municípios mineiros — podendo ser denominado PEE (Plano Estadual de Educação ou Plano Educacional Especializado), PEI (Plano de Ensino Individual, Plano de Ensino Individualizado, Plano Educacional Individualizado ou Planejamento Educacional Individualizado) —, trata-se de um instrumento com estrutura e objetivos semelhantes: um documento onde se registra os avanços dos estudantes, bem como os desafios ainda encontrados no seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apesar de se tratar de uma ferramenta importante, que pode facilitar a inclusão dos estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação, encontra-se na atualidade, uma triste realidade, que envolve os desafios que muitos professores ainda enfrentam em sua elaboração, seja em relação ao preenchimento do documento, seja pela falta de compreensão de sua real importância no contexto da educação básica.

Considerando que o estado de Minas Gerais possui 853 municípios e mais de 15 mil escolas de educação básica — abrangendo todas as etapas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, tanto na rede pública quanto na privada — (Todos pela educação, 2025), compreende-se que se faz necessário uma diretriz regulatória, para definir normas e padronizações relacionadas as práticas pedagógicas inclusivas em

todas as escolas dos municípios mineiros. Nesse sentido, através da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, foi determinado que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) configura um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento das intervenções pedagógicas inclusivas, visando o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, nas escolas do referido estado.

Cabe destacar que o PDI é um instrumento obrigatório citado em documentos oficiais do estado de Minas Gerais desde o ano de 2003, conforme a Resolução N° 451, posteriormente revogada pela Resolução N° 460/2013, promulgada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o principal objetivo advindo da criação do PDI, foi:

Auxiliar os professores na tomada de decisões sobre o estudante com deficiência no processo educacional. A Secretaria esclarece ainda que o instrumento objetiva acompanhar, avaliar, regular e planejar intervenções pedagógicas, visando o pleno desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (SEE/MG, 2018).

Diante dessas considerações, a proposta deste trabalho é compreender como o instrumento PDI, instituído pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais e pela Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo em MG, é utilizado pelos professores das classes comuns de ensino, que atuam com educandos público-alvo da Educação Especial. Além disso, busca-se compreender quais são os principais desafios enfrentados na construção desse instrumento.

Nesse contexto, este trabalho orientou-se principalmente nos seguintes questionamentos: qual é o perfil dos professores que atuam com alunos com necessidades específicas nas classes comuns; quais são os conhecimentos desses docentes acerca dos itens que compõem o documento; como os professores percebem a utilidade do PDI no processo de inclusão; com que frequência os dados são preenchidos; quais elementos do PDI podem ser adaptados para facilitar o acesso e a compreensão das informações nele contidas; se as orientações recebidas pelos profissionais da educação, para o preenchimento do documento são suficientes e claras; e quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante seu preenchimento.

Com base nos questionamentos apresentados, este trabalho buscou fundamentação teórica consistente e, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, procurou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais, responsáveis pelo preenchimento do documento. Assim, pretende-se contribuir com reflexões e apontamentos que esclareçam os fatores que permeiam essa discussão, colaborando para o aprimoramento das práticas docentes relacionadas a esse instrumento.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi identificar, a partir das concepções dos participantes, quais são os desafios na utilização do PDI escolar. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o papel do Plano de desenvolvimento Individualizado (PDI) no contexto da educação inclusiva e de sua base normativa em Minas Gerais; analisar as concepções dos profissionais da educação acerca da finalidade, da importância e do processo de preenchimento do PDI; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais na elaboração e utilização do PDI; além de apontar as possibilidades de aprimoramento do instrumento e de fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas a partir dos dados da pesquisa.

É importante pontuar que o interesse em pesquisar a temática do PDI, presente neste trabalho, surge como uma forma de compreender como esse instrumento tem sido utilizado no contexto escolar, bem como identificar quais são os maiores desafios enfrentados pelos docentes nesse sentido. Ressalta-se que durante minha primeira pós-graduação na área da Educação, no curso de Educação Especial e Inclusiva, tive o primeiro contato com o estudo do Plano de Desenvolvimento Individual no contexto escolar. A partir dessa experiência, decidi explorar o tema em meu trabalho de conclusão de curso, o que despertou reflexões e questionamentos acerca dos desafios enfrentados pelos professores em sua atuação nesse contexto.

Outro fator motivador que me fez aprofundar nessa temática, foi a necessidade de identificar e compreender os direitos relacionados à inclusão escolar, especialmente porque, naquele período, tive a oportunidade de atuar em APAEs de três cidades mineiras: Sarzedo, Caeté e Brumadinho. Essas experiências profissionais evidenciaram

a importância de aprofundar meus conhecimentos teóricos e legais que fundamentam a prática inclusiva dos professores. Assim, este trabalho busca contribuir para a construção de uma educação comprometida com as reais demandas dos estudantes, que considere as desigualdades existentes, assegure o acesso equitativo aos diferentes contextos educacionais e promova a aprendizagem aliada a condições dignas e inclusivas para todos.

Portanto, destaca-se que para compreender com maior precisão as questões voltadas ao público-alvo da Educação Especial, o primeiro capítulo da revisão bibliográfica deste trabalho, apresenta uma breve explanação sobre quem compõe esse público e quais são as perspectivas atuais da Educação Inclusiva no contexto da educação brasileira.

No segundo capítulo, são exploradas as bases legais brasileiras relacionadas à temática, contemplando a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), as Políticas Nacionais de Educação Especial, as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), presentes na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, além da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015).

Em seguida, no terceiro capítulo, apresenta-se uma análise da situação atual da inclusão no estado de Minas Gerais e no município de Sarzedo – MG. Por conseguinte, uma parte do trabalho é destinada ao Plano de Desenvolvimento Individualizado, onde trata-se dos seus elementos principais com uma breve discussão acerca de quem deve confeccionar o instrumento nas escolas brasileiras. Após essa revisão, é apresentado o capítulo que descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Na

sequência, são apresentados os resultados obtidos, seguidos da análise dos dados do questionário aplicado aos professores, acerca da sua percepção sobre o uso da utilização do PDI e, por fim, as considerações finais do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Explorando Múltiplas Perspectivas Sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência

2.2. O Público-Alvo da Educação Especial

O público-alvo da educação especial, é definido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, através da Lei 13.146/2015. Sua definição abrange os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas decorrentes de deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. De acordo com a legislação brasileira, integram esse público os estudantes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla; estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos globais do desenvolvimento; e aqueles com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2015)

Portanto, esses educandos têm direito a recursos, serviços e estratégias diferenciadas que garantam seu acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes.

Contudo, a Educação Especial é comumente confundida com a educação inclusiva. Cabe destacar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar, destinada a assegurar recursos,

serviços e estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos de acessibilidade, adaptações curriculares e suporte pedagógico específico. (Brasil, 2008).

Portanto, ela não substitui o ensino comum, mas o complementa ou suplementa, buscando eliminar, desta forma, as barreiras que possam dificultar o processo de escolarização. Seu objetivo é, portanto, assegurar que os estudantes desenvolvam suas potencialidades, respeitando suas particularidades. Para Camargo (2017), a educação especial pode ser resumida como uma modalidade de ensino que atende estudantes com necessidades educacionais específicas em todos os níveis de ensino, seja na educação básica ou no ensino superior; e por isso, é dever do estado fornecer esse atendimento educacional especializado gratuito a estes educandos de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já o termo educação inclusiva, visa integrar todos os estudantes da escola, no mesmo ambiente, fazendo jus ao próprio conceito de inclusão. Silva et al. (2009) discutem esse termo ao afirmar que a palavra *inclusão* tem origem no latim, derivada do verbo *includere*, que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”. Nesse sentido, incluir representa garantir o direito de “entrar em um lugar até então fechado”. Portanto, considera-se que esse é um princípio que deve ser buscado diariamente para todos os estudantes desse público, uma vez que a educação inclusiva defende que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas, aprendam juntos no ensino regular.

Diferentemente da Educação Especial, que é uma modalidade com serviços específicos, a Educação Inclusiva é, portanto, uma concepção de educação que orienta todo o sistema de ensino. Assim, enquanto a Educação Especial oferece suporte especializado ao público-alvo específico, a Educação Inclusiva busca transformar a escola em um espaço que acolha e valorize a diversidade humana em sua totalidade. Portanto, pode-se afirmar que ambas se complementam: pois a Educação Especial atua como suporte dentro da perspectiva inclusiva, garantindo que a inclusão aconteça de maneira efetiva, com qualidade e equidade.

Silva et al (2025) aponta que a educação inclusiva é essencial no currículo escolar como é na construção do indivíduo. Por isso, torna-se indispensável a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade, promova a equidade e garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes atípicos, na medida em que se promove o respeito e a igualdade de condições, assegurando oportunidades reais de desenvolvimento educacional, social e emocional para todos.

2.3. Perspectivas Atuais da Educação Inclusiva na Educação Brasileira

As perspectivas atuais da educação inclusiva na educação brasileira estão fundamentadas no princípio de que a escola é um espaço de todos e para todos, devendo garantir acesso, participação, aprendizagem e permanência com qualidade para todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Cabe destacar que nos últimos anos, o Brasil consolidou avanços significativos em sua legislação e nas políticas públicas voltadas à

inclusão, pois reafirmou o direito das pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito à matrícula no ensino regular, com o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. Entre os principais marcos normativos, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), (2020) e (2025) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Pontua-se que esses documentos foram importantes pois reforçaram o fato de que a Educação Inclusiva deve assegurar, de forma complementar e suplementar ao ensino comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta de recursos de acessibilidade e a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, garantindo que os educandos tenham igualdade de acesso, participação e aprendizagem no processo educacional.

No entanto, a perspectiva inclusiva vai além do simples acesso à escola. O foco, na atualidade, desloca-se para a garantia da aprendizagem significativa e para a participação ativa do estudante no contexto escolar. Isso implica rever práticas pedagógicas tradicionais, investir na formação continuada dos professores, adaptar currículos, flexibilizar metodologias e utilizar recursos tecnológicos assistivos. Portanto, a inclusão passa a ser compreendida na atualidade, como responsabilidade coletiva da comunidade escolar, e não apenas do professor de apoio ou do profissional do AEE. (MANTOAN, 2003)

Outro aspecto relevante nas perspectivas atuais é a valorização do trabalho colaborativo, pois a atuação integrada entre professores regentes, profissionais da Educação Especial, a equipe gestora, as equipes de saúde e a família, é considerada essencial para o planejamento de intervenções eficazes. (GLAT & PLETSCHE, 2011). Nesse sentido, instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ganham destaque como ferramentas de organização pedagógica, pois ele possibilita o acompanhamento sistemático do progresso do estudante e a definição de estratégias personalizadas para cada indivíduo.

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos. Segundo Prieto (2006), estão entre eles: a insuficiência de formação específica para os docentes, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos materiais em algumas redes de ensino e as resistências culturais que ainda associam deficiência à incapacidade.

Para Araújo e Silva (2025) a efetivação da inclusão na educação básica requer, não apenas investimentos contínuos em políticas públicas, mas também mudanças culturais, pedagógicas e institucionais que promovam a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Dessa forma, as perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil apontam para a consolidação de um modelo educacional que reconheça que a diversidade é um elemento presente da escola, e que a inclusão não deve ser vista como exceção, mas como princípio orientador da prática pedagógica.

2.3.1. A Base Legal

2.3.2. Constituição Federal e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) Lei 9.394/96

A inclusão educacional no Brasil encontra sólido amparo jurídico na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996, pois, esses dispositivos legais estabeleceram a educação como direito fundamental de todos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determinou que a educação é direito de todos e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. No artigo 206, também foi estabelecido, como um dos princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988)

Já o artigo 208 assegurou, especificamente, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, considera-se que a Constituição Federal de 1988 foi fundamental para a consolidação da perspectiva inclusiva, pois ela reforçou que o estudante público-alvo da Educação Especial, deve estar inserido no ensino comum, recebendo o apoio necessário para sua aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também veio regulamentar esses princípios. Em seu artigo 4º, essa Lei reafirmou que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades,

preferencialmente na rede regular de ensino. Seu artigo 58 também definiu que a Educação Especial se tornasse uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular, para atender às especificidades desse público. Por isso, destaca-se que a sua promulgação foi importante, na medida em que abordou e garantiu o direito à inclusão escolar, promovendo a equidade e o acesso a oportunidades educacionais adequadas às necessidades de cada estudante, fortalecendo a educação inclusiva no Brasil.

A LDB também estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes; dessa forma, ela reconheceu que a inclusão não se resumia somente à matrícula, mas às condições pedagógicas e estruturais adequadas.

Por isso, tanto a Constituição quanto a LDB consolidaram o entendimento de que a inclusão é um direito e não uma concessão, pois elas orientaram a organização dos sistemas educacionais para que as escolas se adaptassem às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Assim, destaca-se que a legislação brasileira estabeleceu, ao longo do tempo, bases para uma educação inclusiva pautada na equidade, no respeito às diferenças e na garantia de oportunidades.

2.3.3. As Políticas Nacionais de Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída em 2008 pelo Ministério da Educação, representou um marco na consolidação da educação inclusiva no Brasil. Seu principal objetivo foi assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos

estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar e suplementar ao ensino comum. (PNEE, 2008)

Essa política definiu, portanto, quem era o público-alvo da Educação Especial; além disso, sua proposta central, foi de que esses estudantes estivessem matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, rompendo com o modelo segregacionista que, historicamente, os direcionava para instituições ou classes especiais separadas.

Destaca-se que a Política Nacional de Educação Especial instituída em 2008, também reforçou que a inclusão não se limitava ao acesso das crianças atípicas ao espaço físico à escola, mas que se propusesse, neste ambiente formas de eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais sofridas por esse público. Para isso, ela previu a organização de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais adaptados e as tecnologias assistivas, além da articulação entre os profissionais da educação, a família e outros serviços de apoio. (BRASIL, 2008)

Outro aspecto relevante desta política foi a compreensão de que a Educação Especial é uma modalidade transversal, ou seja, que ela perpassa todos os níveis e etapas da educação básica e superior. Por isso, ela contribuiu para ampliar o debate sobre a cultura inclusiva nas escolas, incentivando a mudança de concepções sobre deficiências e a diversidade. Nesse sentido, ela promoveu o entendimento de que a escola é que deve se adaptar às

necessidades dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas. (BRASIL, 2008)

Rankings (2018) acredita que a PNEE (2008) foi importante para assegurar possibilidades de mudanças e transformações sociais. No entanto, cabe ressaltar que apesar dos avanços proporcionados por essa política, sua implementação ainda enfrenta desafios na atualidade. Pletsch (2011) aponta que a insuficiência de recursos em algumas redes de ensino, a necessidade de maior investimento na formação docente e a superação de resistências culturais são fatores que ainda dificultam sua efetivação. No entanto, pode-se mensurar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, institucionalizada em 2008, consolidou um importante direcionamento para o sistema educacional brasileiro, reafirmando o compromisso com a inclusão.

Contudo, a PNEE (2020) instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 como a “nova” política de Educação Especial, teve como objetivo, ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política defendia, portanto, que esses educandos tivessem direito a diferentes formas de atendimento educacional, incluindo o atendimento, tanto na escola regular inclusiva, quanto em escolas e classes especializadas, de acordo com as necessidades individuais.

Um dos pontos centrais desse decreto, portanto, era a ideia de oferecer maior flexibilidade no atendimento, permitindo que as famílias e os estudantes escolhessem o modelo educacional mais adequado. Além disso, a política enfatizou a importância de

formação de professores, da acessibilidade, dos recursos pedagógicos adaptados e o apoio especializado.

Por outro lado, a PNEEI (2020) foi bastante controversa, pois autores como Silva e Lima (2021) apontam que ela poderia representar um retrocesso na inclusão, ao incentivar a separação de educandos com deficiência em instituições especializadas, o que iria contra o princípio da educação inclusiva defendido anteriormente, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão.

Adicionalmente, no ano passado, surge a PNEE (2025) que se refere, na prática, à nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo governo federal, por meio do Decreto nº 12.686/2025, que depois foi atualizado pelo Decreto nº 12.773/2025.

Nesse sentido, A PNEEI (2025), teve como principal objetivo, garantir o direito à educação para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, dentro de um sistema educacional inclusivo. Isso significa que a política priorizou a presença desses educandos em escolas e classes comuns da rede regular, com o apoio necessário para sua aprendizagem.

Um ponto central deste decreto é que a educação especial passa a ser transversal, ou seja, deve ocorrer em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, oferecendo desta forma, recursos e serviços de apoio para complementar o ensino regular.

A política promulgada em 2025 também foi importante, pois estabeleceu princípios como o de igualdade de oportunidades e combate à discriminação; a valorização da diversidade; a acessibilidade e uso de tecnologias assistivas e a maior participação da família e dos estudantes em todo esse processo. Outro destaque

é a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, que visa organizar ações entre União, estados e municípios para formação de professores, produção de materiais acessíveis e melhoria do atendimento para as pessoas com deficiência. Além disso, o atendimento educacional especializado (AEE), através deste decreto, não substitui a matrícula na escola comum; pois ele deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola, devendo ocorrer com apoio de profissionais especializados. (PNNEI, 2025)

Portanto, a PNNE (2025) objetivou reforçar o modelo de educação inclusiva, priorizando a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular, com suporte adequado. Por isso, ela surge como uma reorganização e atualização das políticas anteriores, buscando garantir mais acesso, participação e aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular.

2.3.4. Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de educação básica, promulgou através da Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial.

Para o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), o AEE pode ser entendido como:

O conjunto de atividades didático-pedagógicas organizadas por meio do Plano de AEE, desenvolvido por profissional capacitado, objetivando eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo de aprendizagem, considerando suas necessidades específicas; organizado para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes. (CONIF, 2024)

Nessa perspectiva, para MAIA e OLIVEIRA (2023) é dever do AEE, identificar e elaborar recursos pedagógicos que eliminem ou minimizem as barreiras educacionais, garantindo, desta forma, a maior participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas/habilidades/superdotação, nas instituições escolares.

Nesse sentido, em seu 1º artigo, a referida resolução orienta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

Ademais, a resolução destaca que o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, oferecendo serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem

barreiras, garantindo sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Por isso, o AEE deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, dentro da própria escola ou, quando necessário, em centros especializados, em horário diferente do ofertado na escolarização regular, garantindo que não sejam substituídas as aulas normais.

A resolução supracitada ainda prevê que os estudantes que necessitem de maior acompanhamento, devem ser matriculados simultaneamente na educação regular e no AEE, para que se assegure o acesso ao ensino de qualidade e a inclusão efetiva. Além disso, ela orienta que os profissionais envolvidos sejam capacitados e que os projetos pedagógicos integrem as ações do AEE às necessidades específicas de cada estudante.

Nesse sentido, Lins e Carvalho (2025) acreditam que a oferta do AEE como suporte pedagógico complementar, promove, tanto a equidade, quanto a democratização do ensino. Por isso, considera-se que a Resolução nº 4/2009, fortaleceu a educação inclusiva no Brasil, na medida em que buscou a garantia de que os estudantes com necessidades educacionais específicas recebessem suporte especializado, sem deixar de participar do ensino regular, ação esta, que contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e capaz de atender as diversidades de aprendizagem, de todos os educandos.

2.3.5. Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) é um marco legal no Brasil que consolidou os direitos e garantias das pessoas com deficiência. Reforçando a promoção da

igualdade, da dignidade e da participação plena na sociedade, a LBI atualizou e ampliou a proteção prevista na Constituição Federal, alinhando-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, da qual o Brasil é signatário.

No âmbito educacional, a LBI estabeleceu que a educação é direito de todos, e por isso deve ser ofertada em ambientes inclusivos, respeitando as diferenças e proporcionando acessibilidade em todas as etapas do ensino. A lei também determinou que as escolas deveriam oferecer recursos e serviços de apoio, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas e adaptações curriculares, garantindo que os estudantes com deficiência, pudessem aprender e se desenvolver plenamente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2015)

Além da educação, a LBI também regulou áreas como trabalho, saúde, transporte, cultura e esporte, promovendo a acessibilidade física, comunicacional e atitudinal. A lei também definiu a obrigação do Estado, da sociedade e do setor privado de eliminar barreiras e garantir oportunidades iguais, reforçando princípios de autonomia, inclusão social e respeito às capacidades individuais.

Para Carneiro e Feitosa (2025) a LBI:

Teve por objetivo promover os direitos humanos das pessoas com deficiência, propiciando a integração e inclusão destas na sociedade. O referido diploma legislativo concretizou as disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6949/2009, que visa garantir a todas as pessoas com deficiência o exercício de seus direitos e suas liberdades fundamentais de forma plena e equitativa (Carneiro, Feitosa, 2025).

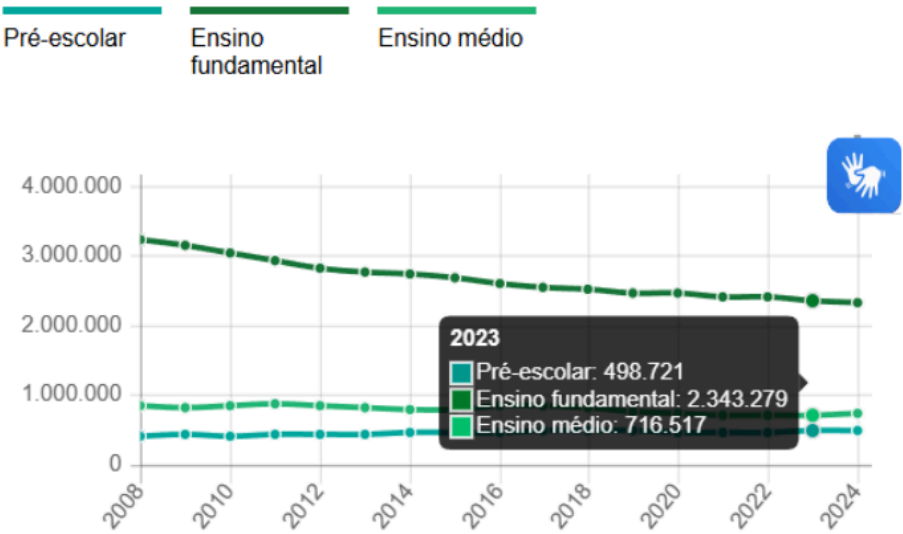
Outro ponto importante, e que merece destaque, é de que a LBI se tornou a chave do reconhecimento de que a deficiência não deve ser motivo para discriminação ou exclusão, e que as políticas públicas devem focar na participação ativa e no empoderamento das pessoas com deficiência, promovendo sua integração plena à vida comunitária. Ressalta-se que a referida lei também estabeleceu instrumentos de fiscalização e mecanismos de responsabilização, e, em caso de descumprimento, garantiu maior eficácia às normas de inclusão. Por isso, pontua-se que a LBI representou um avanço significativo na legislação brasileira, pois ela consolidou a educação inclusiva, a acessibilidade universal e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade mais justa e respeitosa às diferenças.

2.4. A Situação Atual da Inclusão

2.4.1. A Inclusão no Estado de Minas Gerais

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022, Minas Gerais possuía 20.539.989 habitantes. Dessa proporção, 14,89% da população, estava matriculada nos ensinos fundamental e médio, o que equivalia na época à 3.059.796 estudantes. O Gráfico 1 representa estes dados.

Gráfico 1. Dados do quantitativo de matrículas no estado de MG



Fonte: IBGE (2023).

Por outro lado, os estudantes da Educação Especial obtiveram no mesmo ano (2022) o registro de 118.013 matrículas, o que correspondia a (3,85%) dos cadastros nas classes comuns de ensino regular. (INEP, 2020a).

Tabela 1. Número de Matrículas em MG - Total por UF - Censo Escolar 2020

Estado de MINAS GERAIS		Ensino Regular		Educação especial
		Ensino Fundamental *	Ensino Médio *	Ensino Especial

Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ano Inicial
----------------------------	------------------------------	---------------	-------------	--------------	-------------

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-percepcao-dos-docentes-acerca-do-uso-do-plano-de-desenvolvimento-individualizado-pdi-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva?noblockage>

Fonte: INEP (2020b). Elaborado pelas pesquisadoras com base nos Microdados.

Dados mais recentes divulgados pelo INEP, apontam que no ano de 2024, foram registrados 47,1 milhões de matrículas nas 179,3 mil escolas de educação básica do Brasil, o que revela que cerca de 216 mil matrículas foram registradas a menos, em comparação com o ano de 2023; o que corresponde a uma queda de 0,5% no total. (CENSO ESCOLAR, 2024).

Na contramão desse dado, o número de matrículas da educação especial chegou a 2,1 milhões em 2024, um aumento considerável de 58,7% em relação a 2020. Por isso, considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024.

Nesse sentido, considera-se pertinente apontar quais são os principais tipos de deficiências apresentadas pelos estudantes público-alvo da educação especial, na população mineira. Reitera-se que no ano de 2022, (7,3%) da população do estado de Minas Gerais apresentava algum tipo de deficiência; por isso, na tabela 2

apresenta-se, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Demográfico do referido ano, quais são essas proporções.

Tabela 2. População de MG por tipo de deficiência apresentada

População e tipo de deficiência	Total	Percentual sobre a população
População total no ano de 2022	20.539.989	-
População com deficiência	1.470.000	7,3%
Deficiência visual	780.520	3,8%
Deficiência motora	575.120	2,8%
Deficiência mental/intelectual	308.100	1,5%

Fonte: IBGE (2022). Elaboração com base no Censo Demográfico.

É importante destacar que dentro desse levantamento, as mulheres são as mais afetadas por deficiência, com 8,2% da população feminina sendo acometida, em comparação com 6,4% dos homens com deficiência no estado de Minas Gerais. As informações do IBGE também indicaram que a maior parte das pessoas com deficiência (67,36%) não concluiu o ensino fundamental, conforme demonstrado na tabela 3:

Tabela 3. Nível de instrução das pessoas com deficiência em MG

Nível de instrução	Pessoas com deficiência (%)	Pessoas sem deficiência (%)	Unidade da Federação
Sem instrução e fundamental	67,36	35,06	Minas Gerais

incompleto			
Fundamental completo e médio incompleto	10,77	14,16	Minas Gerais
Médio completo e superior incompleto	15,22	31,79	Minas Gerais
Superior completo	6,65	19	Minas Gerais

Fonte: IBGE (2022). Elaboração com base no Censo Demográfico.

Além disso, faz-se importante sinalizar que os dados publicados pelo IBGE, no ano de 2022, indicaram que a taxa de analfabetismo é maior entre pessoas com deficiência, sendo 20,35% delas, incapazes de ler ou escrever, em contraste com 4,23% das pessoas sem deficiência. Cabe mensurar que, para todos os efeitos legais, indivíduos com transtorno do espectro autista são considerados pessoas com deficiência; e, com base nos dados do Censo Demográfico de 2022, em Minas Gerais, (1,1%) da população estava dentro do espectro autista, no referido ano.

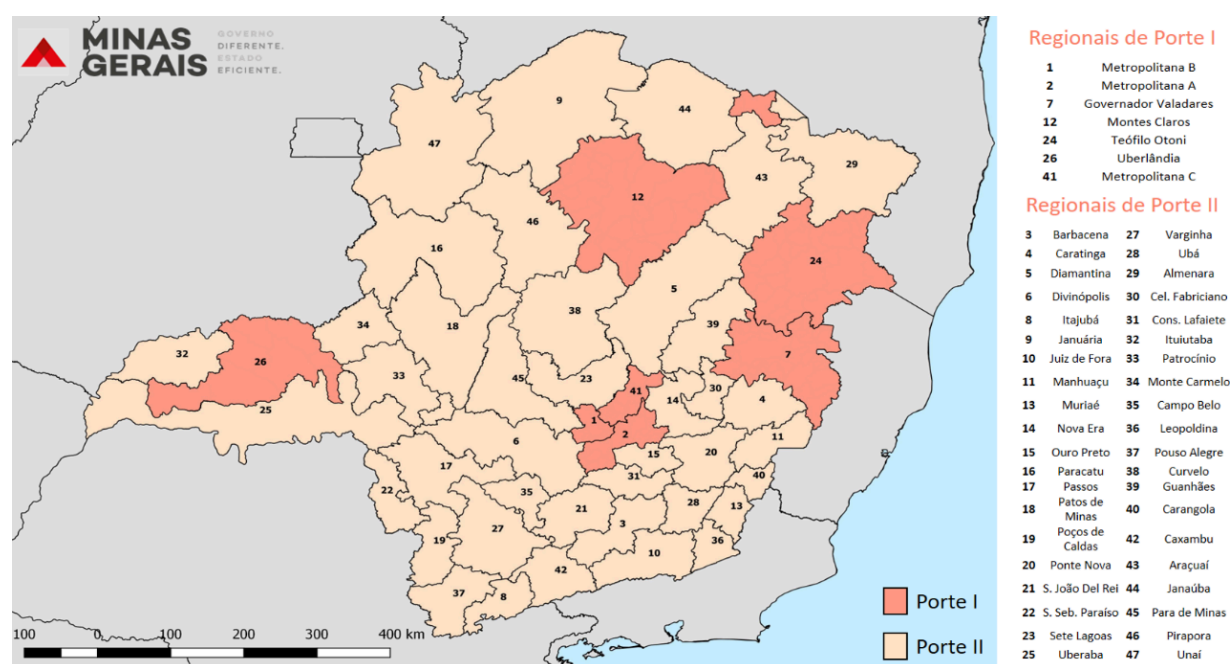
Dessa forma, com base nos dados apresentados, considera-se fundamental o levantamento de uma questão importante: como se encontra a situação atual da inclusão no estado de Minas Gerais e como a Secretaria de Educação do referido Estado, tem atuado para atender a toda essa população, com deficiências diversas, de forma eficaz, em diferentes contextos sociais, incluindo o educativo.

Dados do último Censo (2024) apontam que ao longo dos últimos cinco anos, os estudantes da Educação Especial no estado de Minas Gerais, de forma crescente, vêm migrando da educação em escolas especializadas para a educação em classes comuns de ensino

regular, acompanhando o aumento geral que ocorreu no Brasil. (CENSO ESCOLAR, 2024); no entanto, para tratar desta temática, faz-se necessário compreender não só as causas desse aumento, mas como a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais vem se organizando para atender a esta demanda crescente.

Nessa perspectiva, na atualidade, para organizar toda a rede estadual mineira, que contempla a educação básica, foram feitas divisões no ensino, sendo elas: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Especial, a Profissional/Tecnológica, a do Campo, a Escolar Indígena, e Quilombola e a Bilíngue de Surdos. Como o estado de MG é grandioso, a educação ainda foi dividida em 47 Superintendências Regionais de Ensino – SREs, que são subordinadas à Secretaria Estadual de Educação. Abaixo delas, estão as metropolitanas, que são sete (7), de porte I, além de quarenta (40) de porte II.

Figura 1. Regionais mineiras



Fonte: MINAS GERAIS (2026)

Por esse motivo, todas as informações definidas pela Secretaria Estadual de Educação, passam por todas essas instâncias antes de chegar nas escolas estaduais mineiras. Pontua-se que o estado também conta com o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, vinculado à SEE, porém autônomo, atua de forma normativa, deliberativa e consultiva na aplicação da legislação educacional e na proposição de melhorias aos sistemas de ensino. Criado a partir da LDBEN de 1961, foi instalado em Minas Gerais em 1963 e é composto por 30 conselheiros nomeados pelo governador do estado.

Já a Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais é responsável por definir diretrizes político-pedagógicas, cabendo à Coordenação da Educação Especial Inclusiva, o desenvolvimento, o monitoramento e as orientação das ações voltadas à Educação Especial, à promoção dos direitos humanos e ao respeito à diversidade. (HUDSON, 2020)

Afim de esclarecer e suprir as demandas de todo o estado, com relação a modalidade da Educação Especial, há publicações de leis e decretos, além de cartilhas orientadoras sobre a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede estadual de Minas Gerais.

Como exemplo dessa prática, no ano de 2018, a Secretaria de educação do estado de Minas Gerais divulgou, amplamente, uma cartilha destinada a orientar a construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas

habilidades/superdotação, matriculado/a nas escolas mineiras. O referido documento contou com o detalhamento de cada item do PDI, com intuito de auxiliar as escolas e os profissionais da educação, a elaborarem a avaliação diagnóstica inicial, a análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como orientações para a elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação, que subsidiam o planejamento da ação educacional, visando a plena inclusão de todos os estudantes na escola.

Por isso, nestas orientações estão anexados: I – Formulário para o PDI na Rede Estadual; II – Formulário para Planejamento da Intervenção Pedagógica e III – Formulário para a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual. Destaca-se que todos os documentos relacionados, compõem o PDI, que deve ser atualizado conforme calendário de avaliação e planejamento da escola. Nesse sentido, toda a educação estadual mineira, deve seguir essas normas, advindas da Resolução CEE 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais; e nesta perspectiva, é determinado que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do/da estudante com deficiência.

É importante destacar também, que apesar de os estudantes com deficiência frequentarem o ensino regular, e terem o seu PDI confeccionado, há ainda, várias instituições que ofertam, em todo o

estado, o atendimento por meio de escolas especializadas, como as mais de quatrocentas (400) unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) distribuídas em diversas cidades mineiras. No entanto, nos últimos anos, têm-se observado uma crescente demanda de inclusão dos estudantes com deficiência, em escolas regulares de ensino, e essa inclusão busca, justamente o cumprimento da inclusão de pessoas com diversos tipos de deficiências, em todas as escolas de todo o estado.

Pontua-se ainda, que o número de escolas especializadas na rede estadual de ensino em Minas Gerais totaliza vinte e sete (27) unidades, enquanto a Educação Especial em classes comuns está presente em 3.458 estabelecimentos de 3.613 locais destinados à educação básica. Ou seja, boa parte das escolas da rede estadual de educação de MG, se declararam como instituições que atendem a Educação Especial em classes comuns. (INEP, 2018).

Para auxiliar todo o processo de inclusão desses estudantes, e aumentar a inclusão na rede estadual mineira, foi promulgada a Lei nº 23.197 no ano de 2018, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação (PEE) em Minas Gerais para o período de 2018 a 2027. O documento definiu, entre outros enfoques, a universalização do acesso ao ensino, a elevação da qualidade educacional e o enfrentamento das desigualdades na educação como princípios orientadores.

Por esse motivo, destaca-se que o estado de Minas Gerais vem se organizando de forma sólida e bem planejada para garantir o direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial, e por isso, considera-se que essas medidas foram importantes na medida em que elas vêm possibilitando que mais crianças com

necessidades educacionais específicas, tenham maior acesso, permanência e aprendizagem adequada, nos ambientes educacionais mineiros, sejam eles em classes de ensino regular, ou em escolas especializadas, se assim seu responsável desejar.

2.4.2. A Inclusão no Município de Sarzedo – MG

Sarzedo é um município localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Com forte crescimento urbano e populacional nas últimas décadas, a cidade se destaca por sua proximidade com a capital mineira. Dados do último levantamento do IBGE apontaram, que a cidade possuía no ano de 2022, 36.844 habitantes, dos quais 6.155 (16,7%) estavam matriculados na educação básica municipal, o que compreende os anos iniciais, finais e o ensino médio. (IBGE, 2022)

Em 2022, a taxa de escolarização da referida cidade, referente a idade de 6 a 14 anos, era de 99,35%. Na comparação com outros municípios do estado, Sarzedo ficou na posição 384 de 853 municípios mineiros. Já na comparação com municípios de todo o país, a cidade ficou na posição 2.060 de 5.570 cidades. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, para os anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública, seu número abrangia 6,5 de nota, bem como para os anos finais, 4,8. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 186 e 336 de 853 cidades. (IBGE, 2022). Portanto, Sarzedo vem se destacando, no desenvolvimento de sua educação básica ao longo dos anos, o que revela uma preocupação com a educação dos estudantes, presentes na cidade.

Cabe destacar que o município também tem recebido grande notoriedade com relação as ações voltadas para a educação

inclusiva. Pontua-se que a educação inclusiva neste município é promovida pela Secretaria Municipal de Educação, com foco no acesso, na permanência e na aprendizagem de todos os educandos, incluindo aqueles com deficiência. No que se refere à capacitação e formação de seus profissionais, a Secretaria Municipal de Educação vem promovendo cursos de aperfeiçoamento em educação inclusiva, com o objetivo de incentivar práticas pedagógicas mais humanizadas, acessíveis e adaptadas às diferentes necessidades dos alunos. (SME, 2026)

Destaca-se que as atividades adaptadas também fazem parte das iniciativas locais, como a implantação da educação física adaptada nas escolas da rede municipal, o que vem garantindo a participação efetiva de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A educação do município também conta com o *atendimento* nas escolas, que acontecem uma vez por semana. Essa ação é proposta para estudantes que apresentem dificuldades no acompanhamento do ensino; por isso, aquelas crianças que necessitam de maior suporte nas aulas, recebem uma aula por semana, que contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Pontua-se que esta prática se assemelha a uma aula de reforço, pois a criança pode sanar suas dúvidas e aprender de forma pontual, as habilidades que não foram alcançadas em sala de aula.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Sarzedo também tem ampliado o Atendimento Educacional Especializado, em suas salas de AEE. Salienta-se que ano de 2026, o município atenderá a este público em seis (06) salas multifuncionais, distribuídas em cinco (05) escolas da Rede Municipal de Educação, como demonstra a tabela (4):

Tabela 4. Salas de AEE da cidade de Sarzedo-MG

Quantidade de salas	Escola
2	Escola M. Juscelino Dias Magalhães
1	Escola M. Marinete Damasceno Pinheiro
1	Escola M. Antônio Pinheiro Diniz
1	Escola M. Professora Helena Eustáquia de Souza
1	Escola M. Eva Fernandes Caldeira

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo, 2026.

Ressalta-se que as duas salas na escola Juscelino Dias Magalhães vão atender os estudantes da referida escola, estudantes da Escola M. Professora Efigênia Mendonça Pinheiro e do CEMEI Vereador Milton Vicente Saldanha. Além disso, é importante pontuar que as salas especializadas contam com o apoio de um Coordenador Municipal Geral; um Coordenador de Inclusão; um Professor de AEE; um Psicólogo; um profissional do Serviço Social, além de um Intérprete de Libras.

Com recentes implantações na Escola Municipal Professora Helena Eustáquia de Souza, na Escola Municipal Eva Fernandes Caldeira e na Escola Municipal Antônio Pinheiro Diniz, estas salas, também conhecidas como Salas de Recursos Multifuncionais, têm oferecido suporte aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades. Nesse sentido, elas têm buscado a transformação do processo de aprendizagem das crianças com deficiência, garantindo desta maneira, que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas

individualidades e promovendo um ambiente acolhedor e equitativo.

Dentro desta perspectiva, a cidade também conta com uma APAE. A APAE Escola Carlos Alberto Silva, oferta desde o ano de 2010, o Ensino Fundamental com anos iniciais e finais. Dados do Censo Escolar de 2024, apontaram que a escola possuía 38 matrículas, sendo ela, um importante espaço de suporte para pessoas com deficiência e suas famílias na região, pois a mesma vem oferecendo serviços educacionais, sociais e terapêuticos, além de promover inclusão e qualidade de vida, por meio de uma equipe especializada e uma estrutura organizada e apropriada para este fim.

Além de todas as medidas citadas anteriormente, a Secretaria Municipal de Sarzedo, também normatiza o uso do PDI para os educandos que possuem um ritmo diferente de aprendizado, buscando assegurar, desta forma, a elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas, com metas e intervenções específicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.5. O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

2.5.1. O Surgimento do PDI

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos. Nesse país, ele é denominado *Plano Educacional Individualizado* (PEI) e constitui-se como um instrumento voltado à efetivação do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar. Viana e Schmidt (2026) apontam que a adoção do instrumento:



Tornou-se referência internacional, inspirando políticas públicas em diversos países, inclusive o Brasil, e, configurando-se como um modelo de planejamento orientado por evidências, metas mensuráveis e revisão contínua. (VIANA & SCHMIDT, 2026).

Ainda que o referido instrumento educacional receba diferentes denominações, em diversos estados do Brasil, aqui, essa ferramenta trata-se de um instrumento amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), pelas Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pelo artigo 8º da Resolução SEEMG nº 4.256/2020, e mais recentemente, pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, que reafirma o PDI como documento norteador das práticas pedagógicas personalizadas a cada estudante.

Além disso, no Brasil, esse instrumento foi criado com a finalidade de traçar objetivos e orientações que promovam a acessibilidade ao currículo, planejando condições adequadas para a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas. Historicamente, a ideia de planejamento individualizado ganhou força a partir das discussões sobre educação inclusiva, nas quais autores como Stainback e Stainback (1999) destacam que o ensino passou a valorizar mais as diferenças individuais, sendo necessário a promoção de estratégias adaptativas que respeitem o ritmo e as características de cada estudante.

Nesse contexto, o PDI surgiu como resposta à necessidade de garantir equidade no acesso ao aprendizado, sendo amplamente adotado em políticas de inclusão em vários países. Destaca-se que o PDI comumente está relacionado à teoria das competências, difundida por autores como Perrenoud (2000), que defende a necessidade de desenvolver habilidades práticas e contextualizadas nos educandos. Para esse autor, “ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar situações que favoreçam a construção de competências” (PERRENOUD, 2000, p. 23). Assim sendo, o PDI vem possibilitando a organização dessas situações de forma planejada, estabelecendo assim, estratégias adequadas ao perfil de cada educando.

Mantoan (2003) aponta, no entanto, que uma escola verdadeiramente inclusiva, deve adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário. A autora enfatiza que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional” (MANTOAN, 2003, p. 16). Dessa forma, o PDI se faz necessário, justamente por viabilizar essa transformação, pois sua aplicação permite a personalização do ensino de cada discente.

Outro aspecto relevante do PDI, é a sua função como instrumento de avaliação contínua. De acordo com Luckesi (2011), as avaliações devem ser diagnósticas e formativas, e para além disso, devem acompanhar o desenvolvimento dos indivíduos, ao longo do tempo. Nesse caso, o PDI se mostra favorável, pois seu uso, possibilita o monitoramento constante dos avanços e dificuldades no ensino, permitindo ajustes nas estratégias adotadas. Assim, ele não se torna um documento estático, mas dinâmico e constantemente revisável.

No entanto, é importante pontuar que a construção do PDI envolve algumas etapas fundamentais, tais como o diagnóstico inicial, a definição de objetivos, o planejamento de ações e a avaliação de resultados. Para Gil (2001), o planejamento é uma atividade essencial para o alcance de metas, pois organiza recursos e direciona esforços. Nesse contexto, o PDI atua como um guia estruturado, garantindo maior eficiência no processo de desenvolvimento e no acompanhamento da evolução dos estudantes.

Por isso, considera-se a confecção do PDI importante, na medida em que ele também promove a equidade. Segundo Freire (1996), o ensino deve respeitar a realidade do educando, valorizando seus saberes e experiências. O autor afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30), o que se alinha diretamente com a proposta do PDI, que utiliza as características individuais para planejar intervenções significativas e pontuais, necessárias a cada pessoa.

Por fim, conclui-se que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) se tornou uma ferramenta indispensável na educação, especialmente na perspectiva da educação inclusiva, pois promoveu o desenvolvimento personalizado, a inclusão, a autonomia e a eficiência nos processos formativos. Fundamentado em diversas correntes teóricas, o PDI vem representando uma evolução nas práticas de ensino, alinhando-se às demandas atuais da educação brasileira, que reconhece, na atualidade, a necessidade de promover igualdade de oportunidades para todos os educandos.

2.5.2. Elementos Essenciais do PDI

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) pode ser estruturado de diferentes maneiras, a depender do contexto educacional e das necessidades do estudante, mas, há elementos fundamentais que devem necessariamente estar presentes para garantir sua efetividade. Ao observar o modelo de PDI disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, (Apêndice III) e pela Prefeitura Municipal de Sarzedo (Apêndice IV), observa-se que, dentre esses elementos principais, destaca-se inicialmente, a identificação do estudante, que inclui seus dados pessoais, histórico escolar e informações sobre acompanhamentos extraescolares. Nesse sentido é importante ressaltar, que a construção desta etapa se torna essencial, não só para contextualizar o plano e compreender o percurso educacional do educando, mas para que a escola tenha, através dos responsáveis, uma visão mais ampla acerca de como melhor atender os seus estudantes.

Outro componente indispensável, é o nível atual de desenvolvimento, que consiste em uma avaliação detalhada das habilidades do estudante. Essa análise pode ser realizada por meio de diferentes instrumentos.

A (SEEMG, 2022) destaca que para construir essa etapa do PDI, é necessário:

A Análise das áreas cognitiva e motora: raciocínio lógico; seleção e manutenção de foco; níveis de concentração; memória; compreensão da língua oral e escrita ou uso de outros sistemas linguísticos (libras, comunicação alternativa, braile etc.); competências e dificuldades em relação à postura corporal e locomoção; manipulação de objetos; combinação de movimentos; lateralidade; equilíbrio; orientação espaço temporal; e coordenação motora. (SEEMG, 2022)

Destaca-se que o seu objetivo central é:

Identificar tanto as potencialidades quanto as aprendizagens já consolidadas, além de reconhecer possíveis barreiras e limitações. Essa avaliação deve, portanto, abranger áreas fundamentais, como a comunicação, habilidades sociais, autonomia e conhecimentos escolares, incluindo leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. (SEEMG, 2022)

Sob essa ótica, a definição de objetivos, também constitui uma etapa central na elaboração do PDI. Destaca-se que os objetivos gerais são estabelecidos a longo prazo e, em geral, estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais e à promoção da autonomia do estudante. Esses objetivos visam refletir, portanto, expectativas mais amplas sobre o crescimento do

indivíduo, considerando a sua formação integral. Por sua vez, os objetivos específicos são delineados a partir de metas de médio e curto prazo, estando mais diretamente vinculados ao conteúdo do currículo formal.

Outro aspecto fundamental do PDI refere-se aos apoios e suportes necessários para o desenvolvimento do estudante. Isso inclui a utilização de recursos didáticos acessíveis, estratégias de diferenciação pedagógica e adaptação do currículo, e, quando necessário, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), dentre outros. Além disso, podem ser previstos o acompanhamento por um agente de apoio e a participação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que poderá garantir maiores condições para a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem também deve ser cuidadosamente planejada dentro do PDI. Nessa etapa, são definidos os formatos de avaliação mais adequados ao perfil do estudante, bem como os apoios necessários para que ele possa demonstrar seus conhecimentos de maneira justa e significativa. Trata-se de assegurar que o processo avaliativo seja inclusivo e coerente com as adaptações propostas. Ademais, é importante pontuar que o PDI deve prever, com frequência, revisões periódicas em todas as etapas citadas anteriormente, que devem consistir em momentos de avaliação do plano e de elaboração de novas estratégias. Essas revisões são fundamentais para ajustar as ações, conforme as necessidades dos estudantes, garantindo a flexibilidade do documento e as modificações necessárias.

Por fim, é essencial incluir a identificação da equipe responsável pela elaboração e implementação do PDI. Essa equipe pode ser

composta por professores, profissionais de apoio, especialistas e outros envolvidos no processo educacional do estudante. Para (FREITAS & LOPES, 2020), este documento deve ser elaborado conjuntamente por especialistas de saúde, a família do estudante e funcionários da escola. Destaca-se que essa atuação colaborativa é indispensável, pois ela oferece a construção de um plano consistente e eficaz, que realmente atenda às necessidades reais dos educandos.

2.5.3. Quem São os Responsáveis por Elaborar o PDI no Ambiente Escolar

Uma das características mais marcantes do PDI escolar, é seu caráter essencialmente colaborativo. Para Mantoan (2003) o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) no contexto educacional, deve ser construído de forma conjunta, o que envolve os professores, a equipe pedagógica e, sempre que possível, a família, a fim de garantir estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência. (MANTOAN, 2003).

Vianna & Schmidt (2026), reafirmam que o referido instrumento deve funcionar como o eixo central de uma rede de suporte integrada, superando o isolamento dos especialistas e fortalecendo a liderança escolar. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial promulgada no ano de 2020, também reiterou que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):



Deve ser construído de forma colaborativa no contexto da educação inclusiva, envolvendo a articulação entre professores, equipe multiprofissional e família, garantindo práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e potencialidades do estudante (BRASIL, 2020).

Desta forma, considera-se de fato, que a sua elaboração não seja realizada de forma isolada, mas sim a partir da participação de diferentes profissionais e pessoas que fazem parte da vida dos estudantes. Destaca-se que essa construção conjunta entre os profissionais e a família, possibilita uma maior compreensão das necessidades, potencialidades e desafios enfrentados pelos educandos com deficiência, o que torna o plano mais eficaz e significativo.

No entanto, vale ressaltar que nesse processo, o professor regente da turma desempenha um papel central, pois é ele quem apresenta as expectativas da escola em relação aos estudantes, no que se refere ao currículo. Além disso, esse profissional compartilha seus planos de ensino, estratégias pedagógicas e as demandas específicas do cotidiano escolar, contribuindo para que o PDI, esteja alinhado às práticas desenvolvidas em sala de aula.

O professor de Educação Especial, especialmente aquele responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), também desempenha uma função fundamental. Esse profissional contribui com a indicação de caminhos alternativos para o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo recursos pedagógicos

acessíveis e estratégias diferenciadas que atendam às necessidades, sempre considerando tanto suas especificidades quanto a realidade da turma.

A coordenação pedagógica, por sua vez, representa a gestão escolar nesse processo. Sua participação é importante para avaliar a viabilidade das ações propostas, especialmente no que diz respeito à oferta de suportes e apoios que possam demandar recursos financeiros ou a contratação de profissionais. Dessa forma, a coordenação contribui para garantir que o referido plano, seja exequível dentro das condições da instituição.

Além dos profissionais da escola, também podem ser envolvidos aqueles que acompanham o estudante fora do ambiente escolar, como profissionais da área da saúde. Esses especialistas podem oferecer informações relevantes sobre o desenvolvimento do estudante, contribuindo para uma visão mais integrada e interdisciplinar, o que enriquece significativamente a elaboração do PDI. Segundo a SEEMG (2022), a construção deste documento, deve compreender, além da equipe gestora, os demais agentes educacionais da instituição, para que, de fato, seja um planejamento que atenda às reais necessidades dos educandos.

Vale destacar que a família deve ser envolvida na construção dos PDIs, pois ela constitui um elemento essencial nesse processo colaborativo. Sua participação possibilita a contribuição de informações relevantes sobre o contexto de vida do estudante, suas rotinas, comportamentos e necessidades, além de permitir o compartilhamento de expectativas quanto ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem. Dessa forma, considera-se que a parceria entre escola e família é fundamental, pois ela fortalece as ações

planejadas e garante a continuidade do trabalho em favor das crianças público-alvo da educação especial.

3. METODOLOGIA

O caminho metodológico deste estudo enveredou-se para uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva. Por isso, é importante destacar que a pesquisa qualitativa pode ser compreendida, segundo Busetto, Wick e Gumbinger (2020) como:

Uma abordagem que busca investigar a natureza dos fenômenos, sendo especialmente adequada para entender significados, experiências e os motivos pelos quais determinados processos ocorrem (BUSETTO; WICK; GUMBINGER, 2020)

Por conseguinte, Gil (2019) considera que a pesquisa qualitativa de caráter descritivo tem como objetivo:

A descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Portanto, ela utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, proporcionando o estudo das características de um grupo, como em levantamento de opiniões, atitudes e crenças, associações entre variáveis. (GIL, 2019)

Por isso, de forma intencional e contextualizada o percurso metodológico desenvolvido neste trabalho, foi a localização de artigos científicos além de teses e dissertações no Portal de Periódicos da Capes, que trouxessem como finalidade, o estudo da importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) como ferramenta que proporciona a efetiva inclusão escolar dentro das escolas brasileiras. Os descritores utilizados foram Plano de desenvolvimento individual; Plano de desenvolvimento individualizado e Plano de Ensino Individualizado. O ano de referência das buscas foi o período que compreendeu os anos de 2013 e 2025.

Após este levantamento bibliográfico, foram feitas análises de todos os dados, para que se pudesse realizar uma revisão sistemática da literatura com objetivo de encontrar informações que apontassem a importância do PDI, as vantagens e desvantagens do seu uso, se houver; os relatos sobre o seu uso nas escolas brasileiras e todas as legislações que apontem para a obrigação da sua confecção.

Após esta etapa, buscou-se transformar os dados brutos coletados por meio do questionário aplicado, em informações úteis, confiáveis e acionáveis, com o objetivo de compreender, sob uma abordagem qualitativa-descritiva, quais são os principais desafios apontados pelos participantes na construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) escolar em uma escola municipal localizada no município de Sarzedo-MG.

Destaca-se que o público-alvo da pesquisa foi constituído por todos os professores regentes (R1) que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Também foram convidados a participar a equipe gestora da escola, composta por

um diretor e dois supervisores pedagógicos. Ao todo, foram convidados quarenta (40) profissionais, sendo trinta e sete (37) professores, um (1) diretor e dois (2) supervisores. A inclusão da equipe gestora justificou-se pelo fato de que, embora os professores sejam os principais responsáveis pela elaboração dos PDIs escolares, diretores e supervisores colaboram diretamente nesse processo, especialmente na primeira etapa do documento, denominada anamnese, realizada em conjunto com os responsáveis pelos estudantes.

Dos quarenta profissionais convidados, vinte e seis (26) aceitaram participar da pesquisa, representando uma taxa de participação de 65%. Considera-se que essa amostra foi representativa, pois possibilitou compreender a percepção dos profissionais acerca da elaboração e da utilização do PDI no contexto da educação inclusiva da instituição pesquisada.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário composto por vinte e uma (21) questões, elaboradas para investigar a experiência profissional de professores, supervisores e diretor em relação ao PDI escolar. A maior parte das questões foi estruturada na forma de perguntas fechadas, nas quais os participantes deveriam selecionar uma ou mais alternativas previamente disponibilizadas. Em algumas questões, permitiu-se a seleção de múltiplas respostas, estratégia adotada para possibilitar uma investigação mais detalhada de aspectos específicos relacionados à construção e à utilização do PDI.

Predominaram no questionário as variáveis nominais, utilizadas para classificar e categorizar dados sem estabelecer qualquer ordem ou hierarquia entre as respostas. Conforme Meireles (2021), a

mensuração nominal refere-se à identificação de características descritivas do objeto de estudo, constituindo o nível mais básico de mensuração e permitindo apenas relações de equivalência entre as categorias. Também foi disponibilizada, em algumas questões, a opção "Sem resposta" ou "Prefiro não responder". Essas alternativas foram igualmente tratadas como variáveis nominais, considerando-se que sua ocorrência poderia indicar a necessidade de reformulação das opções de resposta ou o desconforto do participante em responder determinada questão.

Além das variáveis qualitativas, o questionário contemplou variáveis quantitativas, como o tempo de atuação profissional na docência. Os dados numéricos obtidos foram submetidos à análise estatística descritiva, com a finalidade de identificar padrões, compreender o comportamento das variáveis investigadas e subsidiar a interpretação das percepções dos participantes sobre a aplicabilidade do PDI no contexto escolar. Assim, o objetivo da análise consistiu em utilizar os dados coletados para produzir inferências sobre a população investigada e compreender suas percepções acerca da elaboração e da utilização do Plano de Desenvolvimento Individual.

Portanto, os participantes responderam a questões relacionadas ao seu perfil profissional e à sua atuação com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas e demandam a elaboração do PDI escolar. Considerou-se que a pesquisa apresentava riscos mínimos, como eventual constrangimento ou desconforto durante o preenchimento do questionário, além da possibilidade de quebra de sigilo das informações. Para minimizar esses riscos, foram adotadas medidas destinadas a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados.

Nesse sentido, cada participante recebeu um código alfanumérico de identificação no banco de dados, assegurando a preservação de sua identidade durante as etapas de coleta, análise e divulgação dos resultados. As questões sinalizadas com asterisco eram de resposta obrigatória; entretanto, os participantes poderiam optar pela alternativa "Prefiro não responder" caso não se sentissem confortáveis em fornecer determinada informação. Além disso, foi assegurado a todos o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como indicado na Tabela (6), na primeira fase da pesquisa, 19 profissionais da rede municipal de Sarzedo preencheram o formulário. Na segunda etapa, sete profissionais preencheram o formulário, onde todos assinalaram que concordavam em participar. O total de respostas é vinte e seis (26). É importante ressaltar que os participantes responderam a um questionário (apêndice I) com um total de vinte e uma (21) perguntas. Chama a atenção o número de pessoas que atenderam à pesquisa, pois, dos quarenta (40) profissionais convidados a respondê-la, vinte e seis (26) responderam, o que corresponde a 65% de aceitação. Tal apontamento suscita o questionamento sobre o porquê alguns docentes não quiseram participar.

Tabela 6. Total de participantes e não participantes

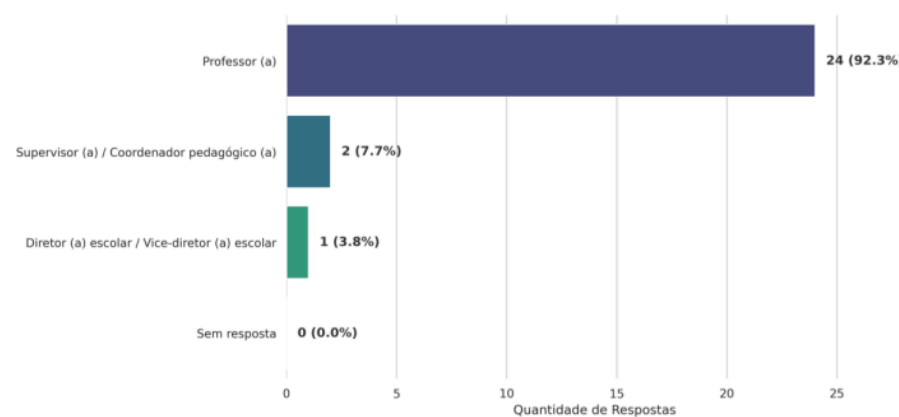
Período	Participantes	Não participantes
21/10/2025 a 02/11/2025	19	0
03/11/2025 a 17/11/2025	7	0

Total	26	0
--------------	----	---

Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa.

No gráfico (2) está detalhado, a partir de uma frequência relativa, quais foram os respondentes de acordo com a função exercida na escola em questão. As categorias foram: Diretores, Supervisores pedagógicos e Professores regentes que se interessaram pela temática da pesquisa.

Gráfico 2. Participantes, de acordo com a função exercida na escola:



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa utilizando
MANUS AI

Os professores foram a maioria dos respondentes da pesquisa, totalizando 92,3%; em seguida estão os Supervisores pedagógicos que totalizaram 7,7% das respostas, seguida da Direção Escolar que correspondeu a 3,8% das respostas do questionário.

É importante pontuar que no município de Sarzedo, os diretores bem como os supervisores escolares geralmente não assumem a responsabilidade de elaboração do PDI escolar, pois essa tarefa, inicialmente, recai sobre os professores regentes. Simultaneamente, ocorre de forma eventual, que esses dois profissionais participem de

reuniões, juntamente com os professores e os familiares dos estudantes com deficiência, o que os mantém sempre a par de casos específicos que necessitam de PDI; por isso, essa colaboração os habilita a participar de pesquisas como esta.

Cabe destacar, que neste estudo, em todas as perguntas, ao menos uma resposta de diretores e supervisores foi registrada. Essa informação sugere que a direção/supervisão considerou a temática proposta relevante, uma vez que as suas presenças não eram obrigatórias.

Sobre o questionamento acerca dos motivos que levaram alguns docentes a não participarem da pesquisa, compreende-se que esse fato pode estar relacionado à ausência de uma apresentação prévia e mais detalhada do estudo. Caso a pesquisa tivesse sido explicada pessoalmente, em um momento coletivo — como durante uma reunião escolar —, de forma clara e acessível a todo o grupo, possivelmente haveria maior interesse e adesão por parte dos participantes. Acredita-se que a maior compreensão adequada dos objetivos, da relevância e da metodologia da pesquisa, tenderia a influenciar diretamente o engajamento do público, favorecendo maior confiança e disposição em contribuir com o estudo.

Ademais, é importante destacar que a sobrecarga de trabalho docente, constitui um fenômeno amplamente reconhecido na literatura educacional, associado a um conjunto de demandas que extrapolam a atividade de ensino propriamente dita.

Para além da mediação pedagógica em sala de aula, o exercício da docência na escola, implica responsabilidades diversas, tais como o planejamento curricular, a avaliação da aprendizagem, a elaboração

de registros administrativos e a participação em programas e projetos institucionais (LELIS, 2012). Por isso, a intensificação dessas atribuições, aliada à expansão das exigências burocráticas, tem produzido um aumento da carga horária efetiva de trabalho que frequentemente não encontra reconhecimento formal nas instituições de ensino.

Campos e Viegas (2021) apontam que as condições de trabalho na educação básica se caracterizam por dinâmicas de intensificação que comprometem tanto a autonomia profissional quanto a saúde mental dos docentes. Esse quadro é aprofundado por Viegas (2022), que acredita que a sobrecarga e a intensificação, configuram traços estruturais da atividade docente, manifestando-se por meio de dois mecanismos principais. O primeiro diz respeito à insuficiência da jornada de trabalho formalmente estabelecida, para o cumprimento da totalidade das tarefas que compõem a função docente. O segundo refere-se ao fato de que, mesmo no interior dessa jornada, o volume de demandas excede as capacidades físicas e intelectuais dos professores, impondo esforços que com frequência resultam em adoecimento físico e psíquico (VIEGAS, 2022).

Por isso, durante a aplicação desta pesquisa, não se descartou a hipótese de os professores regentes estarem cansados ou sobrecarregados com demandas escolares; ademais, não se pode descartar a hipótese de alguns profissionais não se interessarem em participar de pesquisas, em razão de temerem algum tipo de sanção pelo que viessem a informar. Por conseguinte, apresenta-se a seguir, as primeiras considerações, sobre a experiência docente dos participantes deste estudo. Os dados supracitados, estão expostos na tabela (6).

Tabela 6. Tempo de experiência no cargo em que ocupa atualmente

Período	Participantes	Porcentagem (%)
Mais de 10 anos de experiência;	12	46,2%
Entre 5 e 10 anos de experiência	4	15,4%
Inferior a 5 anos	9	34,6%
Sem resposta	1	3,8%
TOTAL	26	100%

Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

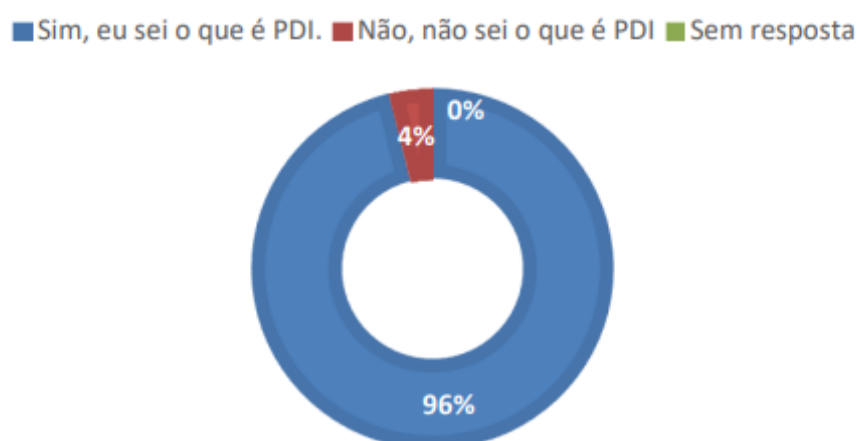
Nota-se que a maioria dos participantes (46,2%) tem mais de dez anos de experiência no campo educacional, seguida de (15,45%) com experiência entre cinco e dez anos. Isso em comparação com os nove (9) profissionais que declararam ter menos de cinco anos de experiência como docentes. Esses dados indicam que a maioria dos entrevistados possui experiência, o que significa que eles estão familiarizados com as responsabilidades inerentes ao próprio cargo na educação básica. Ademais, é importante ressaltar que a experiência docente apresentada por esses profissionais nos leva a acreditar que suas percepções e contribuições estão fundamentadas em vivências concretas do cotidiano escolar, o que confere maior consistência e relevância às informações obtidas na pesquisa.

4.1. Atuação Profissional Relacionada à Construção de PDIs Escolares

De acordo com o Ministério da Educação, o PDI constitui-se como um instrumento pedagógico que orienta adaptações, flexibilizações

e estratégias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estudantes e promover sua inclusão no contexto escolar (MEC, 2008). Nesse sentido, durante a pesquisa, foi questionado aos participantes se eles sabiam o significado de Plano de desenvolvimento individual (PDI), conforme disposto no Gráfico (3).

Gráfico 3. Significado do PDI escolar entre os entrevistados



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

A opção afirmativa, foi escolhida pela maioria dos respondentes, pois 96% deles indicaram que sim, eles sabem o que é PDI escolar, enquanto apenas um respondente (4%) optou pela negativa. Acredita-se que essa resposta possa estar relacionada a um participante com pouco tempo de experiência na profissão e que ainda não recebeu orientações sobre o que é, de fato, PDI, e qual sua relevância no contexto escolar.

De forma complementar, com intuito de compreender o quanto os profissionais aprenderam sobre o PDI escolar, em suas formações profissionais, foi perguntado aos participantes, quadro (1), se eles se recordavam de ter estudado sobre o Plano de desenvolvimento individualizado em sua graduação, e larga maioria apontou que não.

Quadro 1. Perguntas relacionadas ao estudo do PDI por parte dos profissionais

<i>Você se recorda de ter estudado sobre o plano de desenvolvimento individualizado em sua graduação?</i>		
SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
26,9%	73,1	0%
<i>Você se recorda de ter estudado sobre o plano de desenvolvimento individualizado em algum curso de pós-graduação?</i>		
42,3%	57,7%	0%
<i>Você se recorda de ter estudado sobre o plano de desenvolvimento individualizado em cursos de curta duração, cursos livres, etc.?</i>		
50%	50%	0%

Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Destaca-se que o quadro acima descrito, demonstra que a maior parte dos participantes, não se recorda de ter estudado nenhum tópico relacionado ao PDI escolar, nem mesmo em cursos de pós-graduação. Esse dado se faz importante na medida em que se observa que os cursos de licenciatura, podem estar comprometendo a qualidade do ensino, por não dedicarem tempo suficiente para discutir as ferramentas comumente usadas por profissionais da educação, na educação básica brasileira.

Além disso, quando questionados sobre a inclusão do PDI em estudos de formação continuada, como uma pós-graduação, a resposta é afirmativa, na medida em que 57,70% afirmam ter estudado sobre a temática em seus cursos. Além disso, questionou-se aos participantes, se eles lembravam de ter estudado sobre o

Plano de Desenvolvimento Individualizado em cursos de curta duração, cursos livres, etc., e 50% respondeu que sim, frente a outros 50% que responderam que não.

Saviani (2008) afirma que a qualificação docente é essencial para garantir uma educação de qualidade, e por isso, tal constatação aponta uma carência acerca da capacitação sobre a implementação de ferramentas como o PDI, desde o processo de formação de educadores, a partir da graduação. Quando questionados sobre a abordagem do tema em sua formação inicial, 73,1% dos respondentes afirmaram não se recordar de ter estudado sobre o PDI durante a graduação, ao passo que apenas 26,9% indicaram ter tido contato com o documento nesse nível de ensino. Esse dado, por si só, já evidencia uma lacuna significativa na formação inicial dos professores, sugerindo que os cursos de licenciatura, em sua maioria, ainda não incorporaram de forma sistemática o estudo dos instrumentos de planejamento pedagógico para a educação inclusiva.

No que se refere à pós-graduação, não se sabe quantos professores a possuem, no entanto, foi constatado que os índices apresentaram uma leve melhora, porém ainda insuficiente, pois, 42,3% dos participantes afirmaram ter a temática abordada em cursos de pós-graduação, enquanto 57,7% indicaram não ter tido essa experiência formativa em seus cursos. Esse resultado sugere que, mesmo entre aqueles que buscaram aprofundamento acadêmico após a graduação, o PDI permanece como um tema marginal ou periférico nos currículos dos programas de pós-graduação brasileiros. Essa realidade é coerente com o que apontam Glat e Pletsch (2011), de que a formação de professores no Brasil, tanto em nível inicial quanto continuado, historicamente negligencia os saberes e

instrumentos específicos da educação especial na perspectiva inclusiva, tratando-os como conteúdos opcionais ou complementares, quando deveriam compor o núcleo estruturante da formação docente.

O terceiro dado analisado — referente à formação por meio de cursos de curta duração e cursos livres — apresenta uma distribuição exatamente igualitária: 50% dos respondentes afirmaram ter estudado o PDI por esse meio, e outros 50% indicaram não ter tido essa experiência. Esse equilíbrio é, em certa medida, revelador: pois indica que, para uma parcela considerável dos profissionais, a única oportunidade de formação sobre o instrumento, ocorre fora dos espaços formais de ensino superior, em iniciativas pontuais e fragmentadas que, por sua própria natureza, tendem a oferecer um contato superficial com o tema. Mendes (2010) já alertava para o risco de se delegar à formação informal e aos cursos de curta duração a responsabilidade pelo preparo dos professores para a educação inclusiva, argumentando que essa lógica produz um conhecimento instável, descontextualizado e insuficiente para subsidiar práticas pedagógicas consistentes.

Tomados em conjunto, os dados apresentados no quadro (1), apontam para uma trajetória formativa marcada por ausências acumuladas: pois a maioria dos profissionais não foram preparados para o uso do PDI, na graduação, não encontrando muito desse preparo na pós-graduação e, quando o obteve, foi por vias informais e fragmentadas. Esse quadro dialoga diretamente com as análises de Baptista (2011), que identificou, em pesquisas em redes municipais de ensino brasileiras, que a elaboração do PDI frequentemente ocorre de forma intuitiva e improvisada, dado pelo fato de os professores não disporem de formação teórica e

metodológica adequada, para conduzir o processo com rigor. A consequência prática desse vazio formativo, é que o PDI tende a ser percebido pelos educadores, não como um instrumento pedagógico qualificado, mas como uma exigência burocrática a ser cumprida — o que compromete diretamente sua efetividade como ferramenta de planejamento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, com necessidades educacionais específicas.

Um trabalho semelhante a este, foi desenvolvido pela pesquisadora Bruna Cristina da Silva Hudson, na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2020. Seu objetivo foi apresentar em sua dissertação, as percepções de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais. Neste trabalho, não foi indagado aos 1.349 participantes o significado de PDI, mas atrelado a isso, foi perguntado a opinião dos participantes a respeito do instrumento. De forma mais ampla e significativa, a maioria considerou que o instrumento é excelente e facilita o processo de inclusão dos alunos. No entanto, boa parte das opiniões, apresentaram o indicativo de que a ferramenta precisa ser aprimorada, é demorada de se preencher e, por vezes, os professores não têm disponibilidade de tempo para que o instrumento seja confeccionado.

Esse dado indica que a formação continuada de professores ainda precisa ser estimulada, para que temáticas relacionadas ao PDI sejam levantadas e abordadas nos cursos de formação, a fim de que os profissionais não apenas compreendam sua importância, mas também reconheçam como aplicá-lo na prática.

No entanto, é importante pontuar também que o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), atua como um órgão normativo, consultivo e deliberativo, com as finalidades principais de normatizar, supervisionar, avaliar e controlar a qualidade do ensino no Sistema Estadual de Educação, garantindo que escolas públicas e privadas cumpram a legislação educacional. No entanto, ao observar essas normativas, não se encontra nenhuma resolução que abarque a obrigatoriedade de disciplinas relacionadas a educação inclusiva, no ensino superior.

No âmbito nacional, Leão & Neto (2024) destacam a relevância da criação de disciplinas obrigatórias no ensino superior que abordem a inclusão em suas múltiplas dimensões. Entretanto, atualmente, apenas a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 estabelecem a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras, nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia.

Por outro lado, tramita o Projeto de Lei nº 1.317/2025, já aprovado pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados, que propõe a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas de educação inclusiva, nos cursos de Pedagogia no Brasil. A proposta busca qualificar os futuros docentes para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, além de prever diretrizes voltadas à adequação da infraestrutura das Instituições de Ensino Superior.

Destaca-se que iniciativas como essas são fundamentais, na medida em que ampliam a formação docente para a diversidade, promovendo o fortalecimento de práticas pedagógicas mais

inclusivas e mais alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

4.2. O PDI Escolar Como Instrumento Norteador das Práticas Docentes

Há de se destacar, que algumas perguntas do questionário buscavam apresentar o pensamento dos profissionais acerca da importância do PDI escolar, conforme sua percepção. Todos os vinte e seis (26) participantes responderam à questão de forma aberta, expressando com suas próprias palavras, o que compreendiam ser o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

A opção por uma questão discursiva, em detrimento de alternativas fechadas, justifica-se metodologicamente pela necessidade de capturar a profundidade e a qualidade do entendimento de cada respondente, uma vez que definições prontas, poderiam mascarar lacunas conceituais relevantes. Contudo, diante do volume e da diversidade das respostas obtidas, tornou-se necessário proceder a uma seleção criteriosa, priorizando aquelas que, pela sua representatividade, clareza ou limitação conceitual, melhor ilustrassem o espectro de compreensões identificado no grupo. As demais respostas, embora válidas enquanto dado quantitativo, apresentaram conteúdo redundante ou insuficiente para enriquecer a análise qualitativa proposta.

A partir da leitura analítica das respostas, foi possível organizá-las em três categorias interpretativas: respostas completas, que demonstram compreensão abrangente e tecnicamente fundamentada do instrumento; respostas parcialmente completas, que capturam aspectos relevantes do PDI, mas deixam de

contemplar dimensões essenciais; e respostas incompletas, que revelam equívocos conceituais ou reduções indevidas do papel do instrumento.

As respostas classificadas como completas são aquelas que articulam, de forma coesa, a função pedagógica, individual e inclusiva do PDI, aproximando-se do que a literatura especializada define como suas finalidades centrais. É o caso da contribuição do Participante 1, que definiu o PDI como sendo:

“[...] a ferramenta que a escola usa para garantir que cada aluno, com suas diferenças, receba o apoio e o método de ensino exato de que precisa para aprender e se desenvolver” (Participante 1), 2025

Essa concepção converge diretamente com o que propõe Pereira (2019), que acredita que o PDI deve contemplar tudo aquilo que a escola realiza para atender às necessidades surgidas no percurso escolar dos alunos, garantindo seus direitos e sua aprendizagem. A resposta do Participante 1 é considerada completa porque reconhece, simultaneamente, a dimensão da diferença individual, a responsabilidade institucional da escola e a orientação para o desenvolvimento — três eixos fundamentais que sustentam a lógica do instrumento. Dentro dessa mesma categoria, destaca-se a contribuição do Participante 24, para quem o PDI:



“É fundamental porque orienta o trabalho pedagógico individualizado, promove aprendizagens significativas e assegura que cada criança com deficiência tenha condições reais de se desenvolver e aprender no ambiente escolar” (Participante 24), 2025

Há de destacar nesta resposta, a incorporação da ideia de condições reais de aprendizagem, o que remete diretamente ao conceito de acessibilidade pedagógica. Freitas e Lopes (2020) sustentam que o PDI tem papel central na orientação do atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, enquanto Souza (2017) enfatiza que sua aplicação concretiza os artigos 208 e 227 da Constituição Federal, que garantem formação, desenvolvimento e acessibilidade aos estudantes público-alvo da educação especial. A resposta do Participante 24, portanto, incorpora a noção de "condições reais de aprendizagem", reforçando a perspectiva ao associar o PDI à ideia de acessibilidade pedagógica.

Entre as respostas parcialmente incompletas, enquadram-se aquelas que identificam corretamente algumas funções do PDI, mas que não alcançam uma compreensão plena de seu escopo. A contribuição do Participante (3) é representativa desse grupo, ao afirmar que o PDI:



“Traça estratégias específicas para auxiliar o desenvolvimento integral do aluno em suas demandas escolares, voltadas para o sócio emocional e aprendizagem” (Participante 3), 2025

Essa resposta acerta ao destacar a elaboração de estratégias específicas e ao reconhecer a dimensão socioemocional, como parte integrante do desenvolvimento do estudante, aspecto que o Conselho Estadual de Educação (CEE, 2003) já apontava, ao caracterizar o PDI como um guia informativo do atendimento a ser oferecido ao educando. Ao assumir esse papel de guia, o PDI deixa de ser um mero registro burocrático e passa a nortear ações pedagógicas concretas, definindo adaptações, recursos e intervenções. No entanto, a resposta deste participante, deixa de mencionar elementos como a continuidade do acompanhamento, a articulação com a equipe escolar ou o vínculo com os direitos dos estudantes, o que a situa em uma compreensão válida, porém parcial.

As respostas classificadas como incompletas são aquelas que, embora partam de uma intenção legítima de definir o instrumento, incorrem em imprecisões conceituais que merecem análise crítica. O Participante (4), por exemplo, afirmou que o PDI *“organiza, resguarda e evita dúvidas futuras, sendo um documento importante para a escola e para o assistido (a)”*.

Embora reconheça o caráter organizativo e protetivo do documento, essa perspectiva é problemática, ao sugerir que o PDI seria capaz de eliminar dúvidas futuras. Na prática, o PDI trata-se de um

instrumento dinâmico, que acompanha o estudante ao longo de toda a educação básica, podendo gerar justamente novas interrogações quando há mudança de profissional responsável, transferência de instituição ou necessidade de revisão das estratégias adotadas. Reduzir o PDI a uma função de resguardo documental é, portanto, uma compreensão incompleta de sua natureza essencialmente pedagógica e processual.

De forma semelhante, a declaração do Participante (6), de que o PDI "*promove a inclusão e garante o desenvolvimento de todos os alunos*", embora bem-intencionada, não pode ser considerada tecnicamente precisa. O PDI escolar não garante, por si só, o desenvolvimento do estudante; ele direciona e organiza as ações necessárias, para que esse desenvolvimento tenha condições de ocorrer. A distinção não é meramente semântica: atribuir ao instrumento uma garantia de resultados, pode criar expectativas equivocadas e diluir a responsabilidade que recai sobre os profissionais, responsáveis pela sua execução cotidiana.

Portanto, a análise do conjunto de respostas, permite concluir que a maioria dos profissionais pesquisados (46,15%), demonstram compreensão adequada do PDI e de sua função na promoção de trajetórias educativas mais inclusivas e individualizadas. Esse dado é significativo, pois indica que a cultura do planejamento individualizado tem encontrado algum espaço no cotidiano escolar. No entanto, as respostas incompletas identificadas, revelam que ainda persistem lacunas conceituais que podem comprometer a implementação efetiva do instrumento. Por isso, reafirma-se a importância de que os profissionais da educação, se mantenham continuamente atualizados em sua formação, de modo a não confundir o PDI com outros instrumentos de gestão educacional,

compreendendo ainda, com clareza, seu propósito estratégico, sua função no planejamento institucional e sua relevância para a melhoria contínua da qualidade do ensino inclusivo.

Entretanto, as respostas parcialmente completas e incompletas (53,85%) revelam que essa compreensão não é uniforme entre os profissionais pesquisados. A resposta do Participante (3), por exemplo, define o PDI como um conjunto de estratégias voltadas ao desenvolvimento integral do estudante; e isso, pode ser considerado representativo e válido, porém, limitado, por não contemplar a continuidade do acompanhamento, da articulação multiprofissional e do vínculo com os direitos dos estudantes.

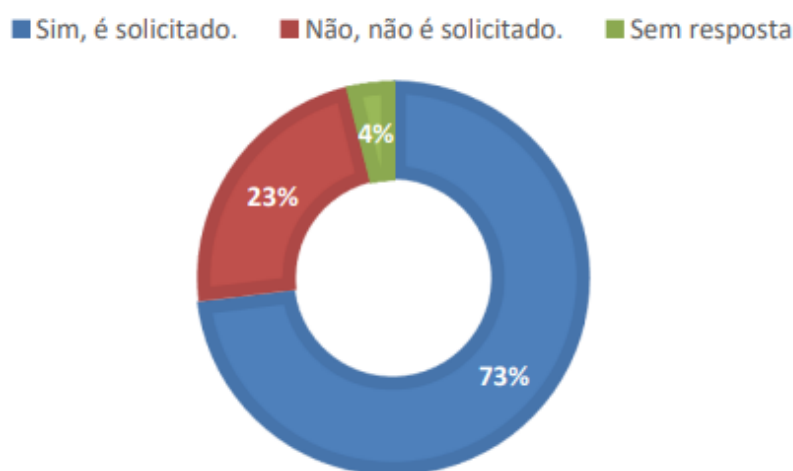
No entanto, essa fragmentação conceitual é coerente com o que aponta Pletsch (2010), em um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual nas redes públicas brasileiras; ressalta-se que a autora identificou que, na ausência de uma formação teórica sólida, os profissionais tendem a elaborar planos individualizados de forma intuitiva, priorizando estratégias imediatas, em detrimento de uma visão longitudinal e processual do desenvolvimento do estudante. Esse fenômeno pode, portanto, comprometer uma das características essenciais do PDI, enquanto instrumento dinâmico, que deve ser sempre revisto e atualizado, ao longo de toda a trajetória escolar do aluno.

A afirmação do Participante (6), segundo o qual o PDI "garante o desenvolvimento de todos os alunos", incorre em outro equívoco relevante: a confusão entre o instrumento e os resultados que ele pode, mas não necessariamente garantir. Essa distinção não é meramente semântica. Poker, Milanez e Oliveira (2013), em sua obra de referência sobre o PDI, no contexto da educação especial

brasileira, sublinham que o instrumento funciona como organizador das condições necessárias ao desenvolvimento do estudante, e que sua efetividade depende fundamentalmente da qualidade da formação dos profissionais que o elaboram, da consistência das estratégias definidas e do comprometimento da equipe escolar na sua execução. Portanto, atribuir ao documento, uma capacidade de garantia de resultados, desvia a responsabilidade dos agentes para o artefato, o que é pedagogicamente equivocado e eticamente problemático.

Durante o estudo, também foi perguntado aos participantes (Gráfico 7) se a escola já havia solicitado que eles elaborassem ou ajudassem outra pessoa a criar PDIs no ambiente escolar. No gráfico a seguir, é apresentado as respostas dos participantes.

Gráfico 4. Obrigatoriedade de construção do PDI no ambiente escolar.



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Diante disso, surge um questionamento em relação ao fato de apenas uma pessoa, (direção escolar) ter assinalado a opção “sem resposta”. Acredita-se que isso tenha ocorrido, por não ser sua função elaborar PDIs. Ademais, não é solicitado que esse cargo

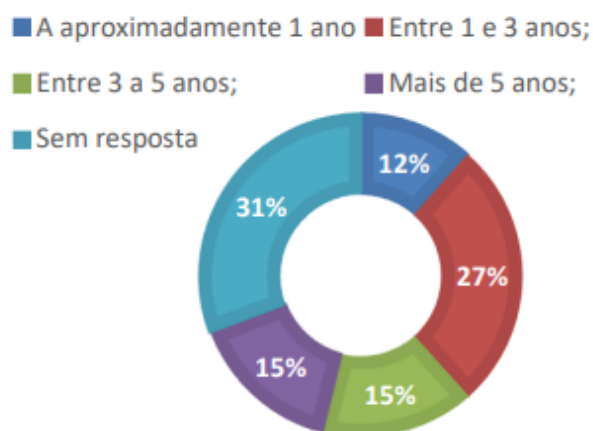
auxilie na criação de tal documento. Isso também reforça a ideia, segundo as vinte e cinco (25) respostas assinaladas como “sim”, de que todos os demais profissionais, supervisores e professores, devem criar e/ou ajudar uns aos outros a elaborar o referido registro.

No entanto, apesar de não ser uma função inerente ao cargo de direção escolar, evidencia-se aqui, a importância do trabalho colaborativo na escola, especialmente no que se refere à construção dos Planos de Desenvolvimento Individuais (PDIs). Considera-se que a participação ativa de diferentes profissionais, contribui para uma visão mais ampla das necessidades dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas às especificidades de cada caso. Além disso, essa prática favorece a troca de experiências e saberes entre os envolvidos, fortalecendo a atuação coletiva e promovendo maior coerência nas ações educativas. Nesse sentido, é importante que os diretores escolares compreendam que o seu auxílio se faz importante, não só para uma maior efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, mas para a melhora na consolidação de ações que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar, ainda, que a ausência de envolvimento da gestão nesse processo, não necessariamente indica desinteresse, mas pode refletir uma delimitação de atribuições institucionais. Entretanto, reitera-se que sua participação, ainda que indireta, é fundamental para garantir condições organizacionais mais adequadas. Dessa forma, acredita-se que com o engajamento de toda a equipe escolar, tende-se a potencializar a qualidade dos PDIs produzidos e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes atendidos.

Por conseguinte, no gráfico (8) apresenta-se o tempo em anos em que o participante é encarregado de produzir PDIs na escola.

Gráfico 5. Tempo (em anos) em que o participante é encarregado de produzir PDIs na escola.



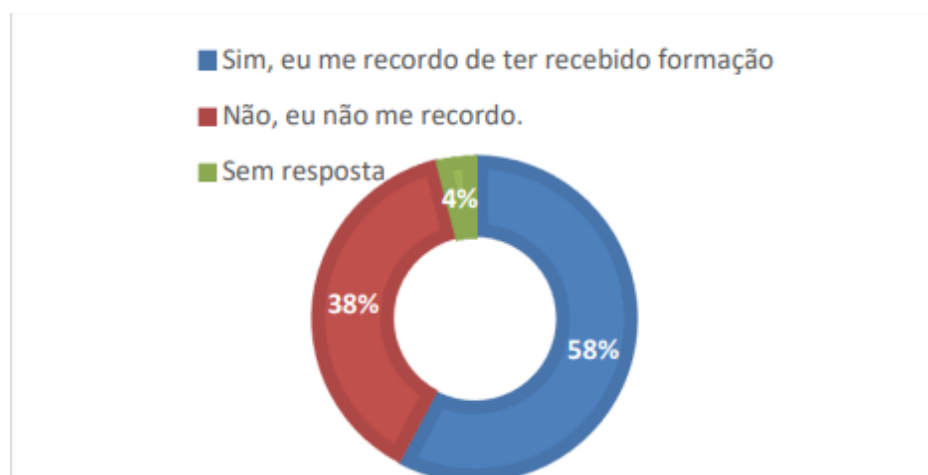
Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Diante das informações do gráfico acima, foi possível delinear uma visão acerca do tempo de experiência que possuem esses profissionais, assim como, presumivelmente, há quantos anos os mesmos estariam encarregados de lidar com o preenchimento de PDIs escolares. Destaca-se que essa informação é importante, pois ela aponta que a maioria dos profissionais, são mais experientes no processo, e que poucos seriam os profissionais aos quais ainda estão em fase de adaptação e, conseqüentemente, poderiam demandar de maior suporte formativo, para a adequada elaboração desses documentos.

Para entender se a Prefeitura de Sarzedo tem capacitado seus funcionários para a elaboração de PDIs, questionou-se aos participantes se eles se lembravam de ter recebido, pelo menos uma vez, alguma formação da sua Instituição de Ensino ou da Rede Municipal de Ensino da sua cidade, cursos relacionados à construção de PDIs escolares. O gráfico (9) aponta que 58% já receberam a

devida formação, bem como 38% diz não ter recebido, frente aos 4% que preferiram não responder.

Gráfico 6. Formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino

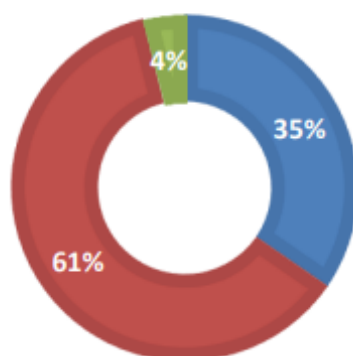


Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Para além de formação específica, perguntou-se aos respondentes, se eles acreditavam que a orientação recebida por sua escola, (direção e supervisão), que é repassada a ele (a), é suficiente para preencher o PDI escolar. Como apresentado no Gráfico (10), 61% afirmam que não, indicando que há problemas na orientação fornecida aos profissionais da escola. Isso sugere que as dúvidas que os educadores frequentemente enfrentam ao elaborar os PDIs podem não estar sendo sanadas da melhor maneira, e isso, pode impactar negativamente na sua construção.

Gráfico 7. Orientação recebida pela direção e supervisão escolar

■ Sim, é suficiente. ■ Não, não é suficiente. ■ Sem resposta



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Portanto, esses dados apresentados, sugerem que a responsabilidade pela elaboração de PDIs, não pode recair exclusivamente sobre os professores ou supervisores; pois, ainda que esses profissionais sejam qualificados, muitos deles podem encontrar dificuldades, quando não são ofertadas diretrizes claras, acompanhamento sistemático ou espaços de diálogo para esclarecimento de dúvidas.

Nesse sentido, a orientação institucional — por parte da direção e da supervisão, pode assumir um papel estratégico, não apenas como transmissora de informações, mas como mediadora de processos formativos no contexto da prática. Libâneo (2013) aponta que a gestão escolar tem como função:

Organizar, coordenar e articular as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, buscando garantir condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem e promover a participação da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2013)

Por isso, a insuficiência nessa orientação e acompanhamento, pode gerar insegurança nos educadores, o que pode levar a elaboração de PDIs menos consistentes, genéricos ou pouco alinhados às reais necessidades dos estudantes com deficiência. Ademais, considera-se que esse fato, pode comprometer não só a função do documento, como ferramenta de planejamento e acompanhamento individualizado, mas reduzir ainda, seu potencial de promover intervenções pedagógicas, mais assertivas.

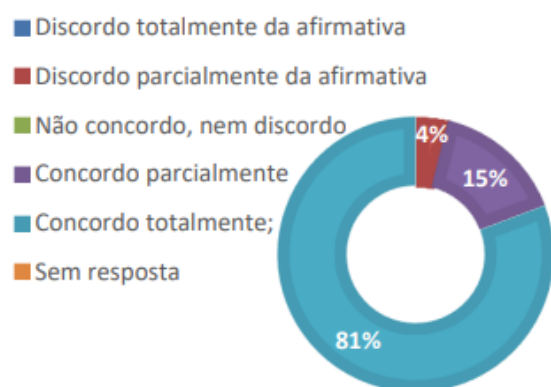
Por outro lado, os dados apresentados, também abrem espaço para que se possa refletir, sobre como essa orientação tem sido oferecida: ela ocorre de forma pontual ou contínua? Há momentos estruturados de formação e troca entre os profissionais? Existem materiais de apoio acessíveis e claros? Considera-se que a ausência ou fragilidade desses elementos, pode explicar por que as dúvidas persistem, mesmo em ambientes com profissionais experientes.

Por isso, mais do que identificar uma falha, a análise desse resultado aponta para a necessidade de fortalecer a cultura de apoio pedagógico dentro da escola, promovendo ações formativas mais consistentes, colaborativas e contextualizadas. Isso pode incluir reuniões periódicas, estudos de caso, construção coletiva de modelos de PDI e acompanhamento mais próximo por parte da equipe gestora, de modo a garantir maior segurança e qualidade na elaboração desses instrumentos educacionais.

Durante a pesquisa, foi apresentado aos participantes uma afirmativa relacionada ao PDI que dizia que: *"A formação continuada permite aos profissionais da educação a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a construção de um plano de ensino-aprendizagem de qualidade,*

garantindo assim o direito à educação e o desenvolvimento pleno dos seus estudantes". O gráfico (11) indica que a maioria dos entrevistados, 81%, concorda plenamente com a afirmação, ao passo que 15% concorda apenas em parte. Apenas um participante, equivalente a 4%, discorda parcialmente da afirmação proposta.

Gráfico 8. Opinião acerca da afirmativa apresentada pela pesquisadora



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Considera-se que esse dado parece indicar, que os profissionais da escola em questão, valorizam a formação continuada dos educadores, para promover o melhor desenvolvimento dos seus próprios estudantes. Esse fato fica ainda mais evidente, quando 77% concordam plenamente com a afirmação de que *"A formação continuada é essencial para a elaboração eficaz do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), pois capacita os profissionais da educação a compreenderem e implementarem estratégias pedagógicas inclusivas para atender às demandas específicas de seus alunos".* (Gráfico 12)

Destaca-se que essa porcentagem é significativamente maior do que os 15% que concordam parcialmente, indicando que a maioria dos profissionais, vê a formação continuada como um elemento fundamental para a elaboração eficaz do PDI. E, o fato de haver duas

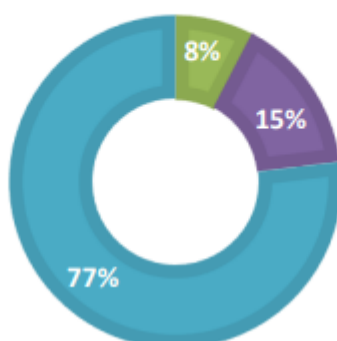
(2) respostas classificadas como não concordo nem discordo, pode estar relacionado ao participante não querer expressar sua opinião ou não considerar relevante ou interessante formações com essa temática.

Nóvoa (2019), aponta que a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, essencial para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a resposta às demandas contemporâneas da educação. Reafirmando essa fala, Imbernón (2020) considera que a formação continuada de professores é essencial, não só por possibilitar o aprimoramento constante das práticas pedagógicas, mas para favorecer uma reflexão crítica acerca do ensino e da adaptação às mudanças sociais e educacionais contemporâneas.

Por isso, ao relacionar a formação continuada à elaboração dos PDIs, compreende-se que ela se faz indispensável, pois segundo Gatti (2021), aponta que a formação continuada, amplia não só o repertório pedagógico dos professores, mas favorece a adequação de estratégias às necessidades específicas dos estudantes; o que também foi considerado pela maioria dos respondentes desta pesquisa.

Gráfico 9. Opinião acerca de outra afirmativa apresentada pela pesquisadora

■ Discordo totalmente com a afirmativa
■ Discordo parcialmente;
■ Não concordo, nem discordo



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

A pesquisa também questionou, se os profissionais já obtiveram dúvidas sobre como preencher o PDI escolar, durante a sua elaboração. Como era de se esperar, 92% afirmaram que sim, confirmando a hipótese de que a ausência desses temas em cursos de graduação, pós-graduação, cursos livres e aqueles oferecidos pela Secretaria de Municipal de Educação de Sarzedo, tem gerado incertezas na elaboração do documento. (Gráfico 13).

Ademais, não se pode deixar de mencionar que a falta de cooperação entre os atores envolvidos no processo educacional, contribui para o aumento progressivo das dúvidas em relação à elaboração do documento, dificultando o compartilhamento de informações, a padronização de procedimentos e a construção coletiva de estratégias mais eficazes para o preenchimento do PDI escolar.

Gráfico 10. Dúvidas com relação ao preenchimento do PDI



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

No entanto, esses resultados ainda evidenciam que há uma grande necessidade de investimento em formações mais específicas e continuadas, que abordem de maneira prática e contextualizada, a construção de PDIs, contemplando suas etapas, objetivos e aplicabilidade no cotidiano escolar.

Além disso, essa informação reforça, a importância das instituições de ensino, para que as mesmas promovam espaços de orientação e troca entre os profissionais, de modo a reduzir as inseguranças e qualificar o processo de elaboração, garantindo que o documento cumpra efetivamente sua função pedagógica.

Freire (1996), em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, já argumentava que o ato de ensinar exige uma postura de permanente reflexão crítica. Nesse sentido, ele defendia que o professor deve estar sempre imerso em um constante processo de formação, pois ensinar implica também aprender continuamente.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) salienta que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, e não apenas na formação inicial. Por isso, os profissionais da educação, devem estar sempre em busca de formações continuadas, a fim de

estarem alinhados as necessidades de sua prática docente, no sentido de buscar por saberes que favoreçam a aprendizagem de seus educandos.

Perrenoud (1999) defende, que o trabalho docente exige competências complexas, e que elas precisam ser constantemente desenvolvidas. Imbernón (2001) já argumenta, que a formação continuada deve estar diretamente vinculada ao contexto escolar e às necessidades reais dos professores. Por isso, a busca por formação continuada, deve sim partir dos profissionais, mas também ser ofertada pelas secretarias de educação, para que haja a garantia de atualização constante, por parte dos profissionais, de suas práticas pedagógicas, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com intuito de compreender a frequência de confecção do PDI na rede Municipal de Sarzedo, indagou-se aos respondentes, qual a periodicidade em que os profissionais da escola preenchem PDIs escolares; e a maior parte das respostas apontaram, que são necessários à sua construção, a disposição de tempo de ao menos três vez ao ano. Gráfico (14).

Gráfico 11. Periodicidade de preenchimento do PDI



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Entretanto, é importante notar que 15% responderam que preenchem esses documentos uma vez por ano; 23% duas vezes por ano; 31% três vezes por ano. Em contrapartida, apenas 15% afirmam preencher esses documentos mais de três vezes por ano, o que nos leva a acreditar que o documento é atualizado com frequência.

Fernandes e Suzigan (2024), objetivaram apresentar, em suas pesquisas, uma reflexão acerca da inclusão no contexto educacional brasileiro. O trabalho das autoras apresenta uma entrevista com duas professoras da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SC), do qual as entrevistadas apresentam suas visões, metodologias e práticas em relação à educação inclusiva no cotidiano da escola. O trabalho mostra, ainda, a importância e os benefícios do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), e como pode ser implementado na educação brasileira.

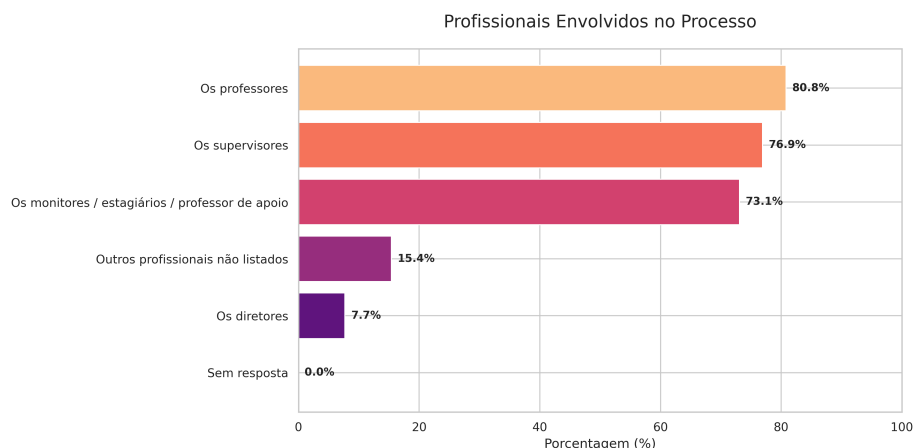
Uma conclusão interessante desta pesquisa, é que as autoras compreenderam que o PDI deve possuir um monitoramento e avaliação contínuos. Por isso, o progresso dos educandos, em relação às metas estabelecidas, deve sempre ser acompanhados de perto. Para as autoras, isso pode ser feito por meio de avaliações

regulares, observações em sala de aula, além do feedback de professores, pais e alunos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada na cidade de Sarzedo, apontou que a maioria dos professores, retorna ao documento algumas vezes ao ano, para preenchê-lo, o que sugere a existência de revisões periódicas. Ainda assim, não se pode inferir se há de fato, uma revisão contínua, de forma sistemática, o que reforça a necessidade de solicitar aos profissionais, por parte da secretaria de educação, que eles realizem, com maior frequência, essas referidas revisões, afim de garantir um maior acompanhamento e desenvolvimento de seus estudantes.

Nessa perspectiva, com base nos dados do gráfico (15) disposto a seguir, foi possível compreender, a partir do entendimento dos participantes, quem deveria realmente preencher o referido documento no contexto escolar. Como indica o gráfico, 80,8% dos entrevistados acreditam que os docentes devem elaborar PDIs em colaboração com seus supervisores (76,9%), seguidos pelos monitores/estagiários de inclusão (73,1%).

Gráfico 12. Quem deveria ser o responsável por confeccionar o PDI escolar



Fonte: Elaboração com base no resultado da pesquisa utilizando
MANUS AI

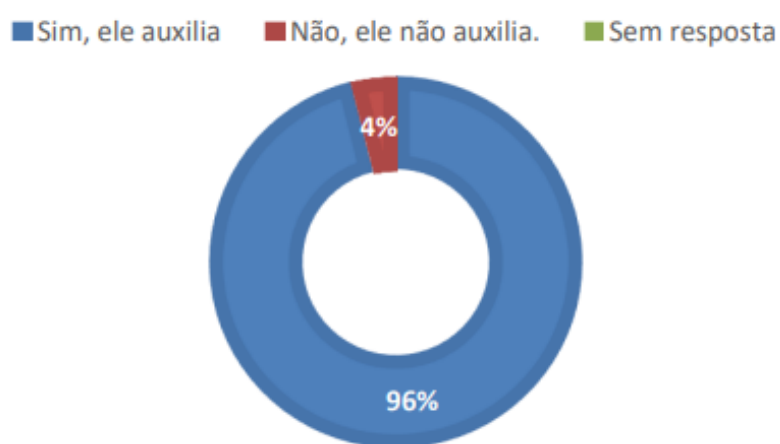
Esses dados mostram que os profissionais desejam compartilhar a responsabilidade de criar PDIs, pois acreditam que devem desenvolvê-los em conjunto com outros membros da escola, tornando seu processo mais colaborativo; esse fato é reafirmado por Costa e Camargo (2024), que acreditam que a corresponsabilidade na construção de PDIs escolares, possibilitaria a ampliação do alcance da educação inclusiva, pois se reconheceria que o desenvolvimento dos estudantes, depende da articulação entre os contextos escolar, clínico e familiar.

Por isso, considera-se que a construção coletiva e com responsabilidade compartilhada favorece não só a construção de PDIs, mas também o fortalecimento do trabalho em equipe, a troca de saberes entre os profissionais e a elaboração de práticas pedagógicas mais coerentes e alinhadas às necessidades dos estudantes, contribuindo para uma atuação mais integrada e eficaz no contexto escolar.

Para entender se o PDI escolar poderia ajudar os professores na tomada de decisões, sobre alunos com necessidades educacionais específicas, a pesquisa questionou se acreditavam que sim, ele ajuda, ou não, não ajuda. Como resultado, 96% responderam que

sim, ele pode auxiliar os docentes na revisão de estratégias para melhor tomada de decisões no cotidiano escolar de estudantes público-alvo da educação inclusiva. (Gráfico 16)

Gráfico 13. O PDI como documento norteador de tomada de decisões



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Portanto, a afirmação de que 96% dos respondentes reconhecem que o PDI, pode auxiliar os docentes na revisão de estratégias, para a tomada de decisões no cotidiano escolar, evidencia um alto nível de valorização desse instrumento, no contexto da educação inclusiva. Esse dado sugere que, apesar das dificuldades anteriormente apontadas, quanto à sua elaboração, os profissionais compreendem o potencial do PDI como ferramenta orientadora da prática pedagógica.

Barbosa (2018), publicou um trabalho intitulado “*O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação*”, que analisou o ponto de vista dos profissionais da educação que atuam junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange aos desafios de escolarização, em ambiente de ensino regular. O estudo demonstrou que as profissionais lidavam com consideráveis

desafios, no entanto, o PDI possibilitou o diálogo sobre os estudantes e suas potencialidades, tornando-se possível concretizar a inclusão escolar.

O artigo: *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*", de Pletsch e Glat (2012), examinou o percurso escolar de cinco estudantes com deficiência intelectual. Os achados indicaram fragilidades no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, no entanto, a pesquisa destacou a relevância do planejamento de práticas pedagógicas fundamentadas no uso do PDI, como forma de promover a inclusão escolar.

Nesse contexto, esses estudos demonstraram que a inclusão escolar envolve diversos desafios, e que para além disso, há uma grande necessidade de formação adequada dos professores, especialmente no que diz respeito a confecção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). No entanto, as conclusões desses trabalhos apontaram, que o uso do PDI, e as suas revisões contínuas, contribuem, não só para uma maior aprendizagem, mas para a efetivação da inclusão escolar, dos estudantes com deficiência.

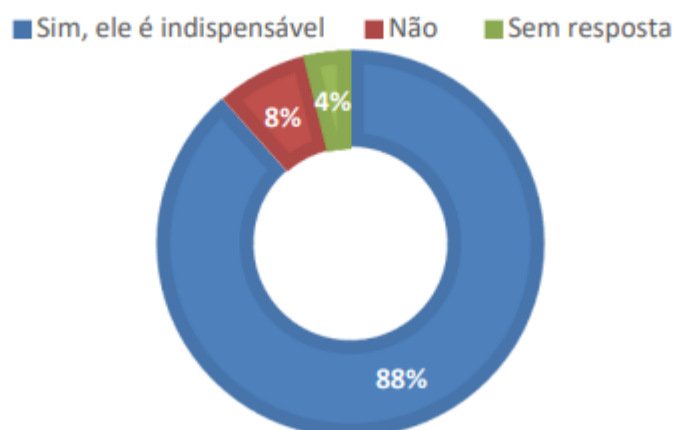
E, nesse âmbito, há de se reconhecer a existência de uma tensão importante entre reconhecer a utilidade do PDI e conseguir utilizá-lo de forma efetiva. Pois, o alto percentual de concordância entre os respondentes, não elimina os desafios já evidenciados. Portanto, considera-se que o PDI precisa ser compreendido, não como um documento burocrático, mas como um recurso dinâmico, que possibilita ao professor refletir sobre suas ações, reavaliar intervenções e ajustar estratégias de acordo com as necessidades

específicas de cada estudante; acredita-se que através dessa nova visão, sua função se torne especialmente relevante.

Assim, reforça-se a necessidade de investir não apenas na valorização do PDI, dentro dos ambientes escolares, mas também em sua qualificação enquanto prática; e isso implica em fomentar a formação continuada, o acompanhamento pedagógico e a abertura de espaços de colaboração que permitam aos docentes, utilizar o documento, como base real para a tomada de decisões e não apenas como uma exigência formal a ser cumprida.

Sob essa ótica, ao perguntar aos respondentes se eles consideram o PDI essencial na escola (Gráfico 17), 88% afirmam que sim, o que indica que os profissionais reconhecem a importância do PDI escolar, de forma que os mesmos apresentaram uma percepção amplamente positiva em relação ao instrumento. Tal reconhecimento sugere que o PDI, é visto pelos respondentes, não apenas como uma exigência inerente ao cargo, mas como um recurso pedagógico que contribui para a organização do trabalho docente e para a sistematização de intervenções mais individualizadas.

Gráfico 14. O PDI como documento indispensável na escola



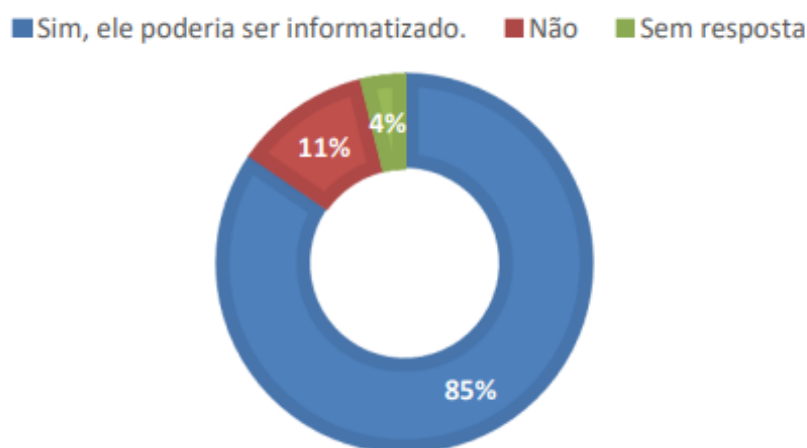
Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Considerando que o PDI escolar do Município de Sarzedo, é elaborado através do Microsoft Word, contendo vinte (20) páginas, ainda em branco, questionou-se aos participantes se eles acreditavam que o PDI escolar em questão, poderia ser digitalizado, por exemplo, com campos para marcar com um “X” ou com uma estrutura semipronta para simplificar o preenchimento.

De acordo com o gráfico (17), 85% concordam com a afirmação, enquanto 11% discordam. Destaca-se que esse novo formato tornaria o preenchimento menos oneroso, porém, algumas pessoas podem ter respondido que não acreditam nessa hipótese, pois já estão acostumadas com esse modelo e, por isso, preferem o que já está em vigor.

O ponto chave desta discussão, é que o PDI não precisa ser extenso, mas deve ser objetivo, claro e funcional, contemplando de forma suficiente as necessidades do estudante e as estratégias pedagógicas que serão adotadas, de modo a servir como um instrumento prático, de orientação para o trabalho docente e para o acompanhamento do processo de aprendizagem ao longo do tempo.

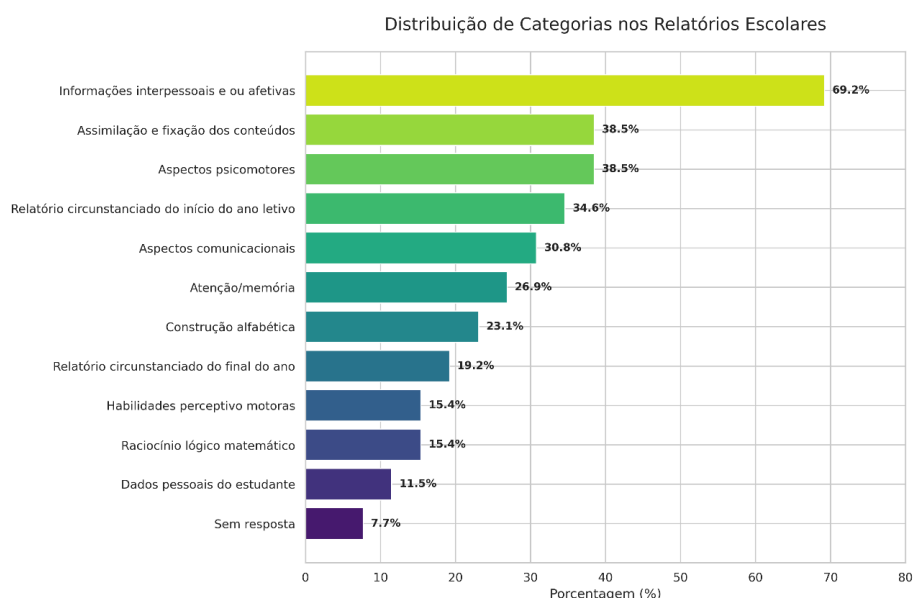
Gráfico 15. Informatização do PDI



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

Para entender quais itens do PDI geram mais dúvidas no preenchimento, pediu-se aos participantes que indicassem aqueles que eles consideravam mais desafiadores. O gráfico (19) apresenta os principais desafios enfrentados.

Gráfico 16. Itens principais que resultam nas dificuldades no preenchimento do PDI



Fonte: Elaboração com base no resultado da pesquisa utilizando
MANUS AI

Com 69,2% das respostas, às informações interpessoais e afetivas são as que geram mais dúvidas nos docentes, ao serem preenchidas. Isso pode estar ligado à dificuldade do professor em compreender,

de maneira geral, como a criança se relaciona com os professores, colegas de classe e outros profissionais da escola na sua presença ou ausência. Ademais, admitir um "sim" ou "não" pode ser desafiador, pois o profissional pode temer estar equivocado em suas percepções pessoais.

Apenas 38,5% dos respondentes consideram difícil abordar os aspectos psicomotores. Este fato pode estar relacionado ao curso de graduação em Pedagogia, que costuma abordar a psicomotricidade apenas de forma superficial, não se aprofundando em temas como coordenação motora fina e grossa, lateralidade, esquema corporal ou dificuldades psicomotoras, acredita-se que isso pode deixar o profissional inseguro ao abordar esses temas.

Além disso, a psicomotricidade envolve conhecimentos de educação, psicologia, neurologia e terapia ocupacional, e é natural que os professores não dominem todos esses campos. Ademais, os professores não são responsáveis por diagnosticar transtornos ou condições clínicas, por isso esses profissionais podem temer em ultrapassar sua função e acabar rotulando seu estudante, indevidamente.

Pimenta e Lima (2004), pontuam que a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades na articulação entre teoria e prática, o que acaba repercutindo na dificuldade de realização de atividades relacionadas ao registro e à sistematização do trabalho pedagógico, como a elaboração de relatórios.

Libâneo (2013) destaca ainda, que a formação docente, muitas vezes não contempla de maneira suficiente as dimensões práticas do cotidiano escolar, incluindo tarefas de documentação e registro

pedagógico, o que impacta diretamente a atuação profissional do professor. Por isso, torna-se necessário, que os cursos de Pedagogia, preparem melhor seus futuros profissionais, de forma que melhor articulem a teoria e a prática, tendo maior consistência e contemplando as demandas reais do ambiente escolar, necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos docentes.

Outro dado relevante, é que 38,5% dos profissionais da escola consideram desafiador abordar o conteúdo de assimilação e fixação dos estudantes. Isso ocorre, quando é necessário afirmar se o educando demonstra dificuldades em sua aprendizagem e se é extremamente dependente do professor ou, além, se consegue realizar as atividades de forma independente.

Acredita-se que muitos educadores evitem empregar expressões como "dificuldade" ou "extremamente dependente" por temerem que isso seja interpretado como um julgamento negativo de seus estudantes. Muitos professores podem, nesse momento, temerem também que isso seja interpretado como uma incapacidade permanente. Além disso, pode haver uma preocupação por parte dos educadores em não "rotular" a criança, especialmente quando há a percepção de que poderão ser responsabilizados futuramente por essa fala.

É importante destacar também que 30,8% dos entrevistados consideram desafiador o preenchimento dos aspectos comunicacionais. Isso indica que responder às perguntas sobre como o aluno compreende o que é dito e se ele organiza o discurso de forma coerente, além de relatar também, seus sintomas de gagueira, etc., pode levar o profissional a se colocar em um papel de especialista, em que o mesmo não é, e, portanto, completar essa

etapa se torna um desafio, pois ele pode ser questionado sobre suas respostas e possíveis suposições.

Por fim, é importante destacar que 34,6% dos entrevistados consideram desafiadora a elaboração do relatório circunstanciado, no início do ano letivo. Isso nos leva a concluir que essa dificuldade pode estar ligada ao fato de que o educando chegou há pouco tempo e o professor ainda precisa de um pouco mais de tempo para entender suas possíveis dificuldades e potencialidades, e que ao compartilhar essas informações no começo do ano, poderá fazê-lo cometer erros em suas ideias que podem mudar posteriormente.

Em vista disso, considera-se necessário que os professores busquem por formações continuadas que envolvam temáticas relacionadas à educação inclusiva, a fim de se sentirem mais preparados para atuar de forma competente, crítica e sensível no ambiente escolar. Oliveira (2018) destaca que a elaboração de relatórios pedagógicos descritivos, requer uma formação específica em avaliação educacional, raramente contemplada nos currículos de formação inicial, o que pode levar à produção de registros vagos, imprecisos ou excessivamente subjetivos, comprometendo a utilidade do PDI como instrumento de planejamento e de comunicação entre os profissionais que acompanham o estudante ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) argumentam que é fundamental que essas formações incorporem, de maneira sistemática, conteúdos de desenvolvimento humano, psicologia educacional e práticas colaborativas de ensino — áreas frequentemente negligenciadas nos cursos de licenciatura no Brasil.

Dessa forma, entende-se que esse conjunto de conhecimentos, pode oferecer maior embasamento teórico e prático aos docentes, qualificando a tomada de decisões pedagógicas, o planejamento de estratégias inclusivas e a condução de práticas mais efetivas, capazes de responder à diversidade presente em suas salas de aula.

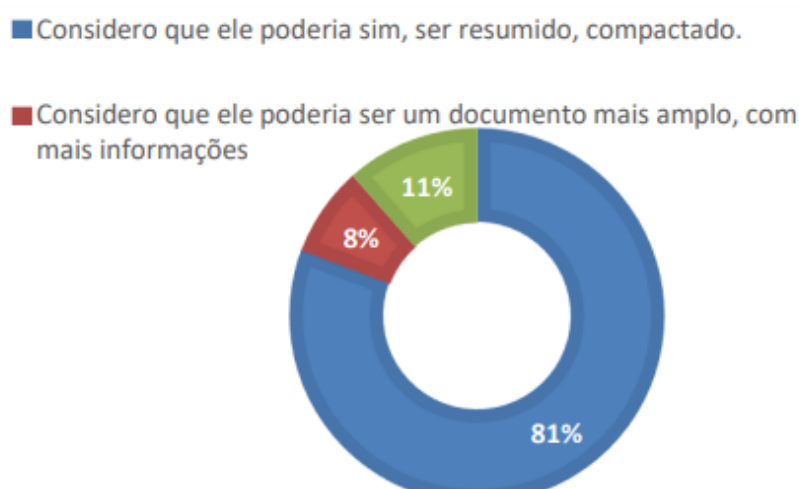
No entanto, faz-se necessário pontuar também, que as famílias possuem um papel fundamental no momento de elaboração e preenchimento dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs), pois são elas quem melhor conhece a história, as necessidades, os hábitos e as potencialidades dos estudantes, fora do ambiente escolar. Considera-se que essa participação permitiria que a escola tivesse uma visão mais completa do educando, considerando aspectos emocionais, sociais e de rotina que influenciam diretamente no processo de aprendizagem. Portanto, quando a família contribui com as informações e experiências de seus filhos, o PDI se torna mais realista e alinhado com a vida dos estudantes, aumentando as chances de sucesso nas estratégias propostas.

Destaca-se que ao iniciar a construção de PDIs no município de Sarzedo, as famílias são chamadas para contribuir com a parte conhecida como anamnese, em que as mesmas trazem informações relevantes e pontuais acerca da vida e trajetória de seus filhos; no entanto, muitas dessas famílias por falta de conhecimento, podem não estar contribuindo como esperado, para essa confecção; ademais, não se descarta o fato de muitas famílias não comparecerem ao ambiente escolar, o que dificulta ainda mais, por parte dos professores, a construção deste instrumento, neste ambiente.

Vale destacar também, que a escola pode ousar mais ao buscar outros atores na referida rede, para que, juntos, possam construir PDIs mais eficazes. Dentro dessa perspectiva, o diálogo com outros profissionais, sejam da área da saúde ou aqueles que realizam o atendimento social das crianças, poderiam auxiliá-los de maneira mais precisa e eficiente.

Para finalizar a pesquisa, perguntou-se aos entrevistados se eles consideravam válido, que PDI fosse menor (resumido) ou maior (ampliado). Ao analisar os dados observou-se que 80,8% acredita que o PDI, no formato atual, poderia ser compactado, o que nos leva a crer que o PDI escolar não precisa ser um documento extenso, mas sim, claro, objetivo e funcional. (Gráfico 19)

Gráfico 17. Tamanho do PDI



Fonte: Elaboração com base nos resultados da pesquisa

De modo geral, os dados obtidos nesta pesquisa devem ser analisados em articulação com os resultados previamente apresentados na revisão bibliográfica, a fim de possibilitar uma consideração final mais consistente. Essa discussão precisa contemplar aspectos relacionados à construção dos PDIs, à trajetória formativa dos profissionais, ao próprio formato desses documentos e às questões ligadas à organização do trabalho escolar. Assim, tais

elementos serão apresentados a seguir, por constituírem o núcleo estrutural das lacunas conceituais identificadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante retomar a reflexão sobre como ainda se configuram grandes obstáculos para a Educação Inclusiva nas instituições de ensino brasileiras e de como ainda necessitamos de significativas mudanças e ajustes em nossas estruturas, para atendermos com eficiência, as demandas dos nossos educandos com necessidades atípicas.

Em busca de enfrentar essa situação, este trabalho procurou contribuir, com a oportunidade de reconhecer as dificuldades no atual modelo de inclusão educacional, adotado no município de Sarzedo-MG, visando desta forma, uma educação com mais responsabilidade, que considere as desigualdades e o acesso equitativo aos diferentes contextos, o fomento à aprendizagem e à garantia de condições dignas, para todas as pessoas.

Por isso, considera-se que através desta pesquisa, compreendeu-se que embora se reconheça que as matrículas dos estudantes da Educação Especial venham ocorrendo com maior regularidade, nas classes comuns do ensino regular, ainda é possível observar elementos que persistem e impedem os estudantes com deficiência, de alcançar níveis ainda mais elevados ensino e efetiva inclusão, nestes ambientes.

O primeiro deles, é a compreensão de que ainda que os números das matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas, continuem crescendo nos próximos anos, dentro das classes regulares, deve-se haver uma preocupação com a

permanência e o aprendizado desses estudantes, sendo necessário uma busca constante para que se assegure que eles estejam presentes em toda a trajetória escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, de maneira satisfatória. E, para isso, considera-se necessária a construção de seu PDI escolar, pois se acredita que esse instrumento educacional, deve ser elaborado, para a busca na garantia de maior inclusão de estudantes, que apresentam necessidades educacionais específicas — sejam elas relacionadas à deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades ou outras condições; de forma que os mesmos possam receber as adaptações necessárias, para a melhoria e a maior permanência do educando durante todo o seu processo de ensino.

Por isso, esse estudo se concentrou no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), um dos instrumentos amparados por leis, resoluções nacionais e estaduais para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, nas redes pública e particular de ensino. Retomando seu propósito, reflete-se que esse instrumento se faz necessário, pois o mesmo auxilia a análise do trajeto de aprendizagem dos estudantes, de maneira processual e descritiva, constituindo um método relevante para avaliar o aprendizado dos mesmos, comparando-os com eles próprios, ao longo do tempo, em que permanecerem na educação básica.

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi identificar, a partir das concepções dos participantes, quais os maiores desafios enfrentados por esses profissionais no momento de construir e utilizar o PDI escolar. Ressalta-se que este trabalho foi direcionado, durante sua execução, para compreender a opinião dos profissionais da educação sobre o instrumento no município de Sarzedo, e, de forma satisfatória, foi possível entender, através de uma amostragem, quais

eram as percepções desses profissionais sobre a realidade da Educação Inclusiva, em sua área de atuação; além disso, buscou-se compreender quais os apontamentos dos respondentes, são pertinentes, no sentido de propor mudanças na construção do PDI, considerando qual seria o melhor direcionamento para aprimorar as práticas desenvolvidas na rede de ensino em questão.

Diante disso, o questionário aplicado na pesquisa de campo, permitiu tanto a coleta de dados qualitativos sobre a posição dos indivíduos em relação ao instrumento, quanto a identificação das principais dificuldades relatadas durante o preenchimento do PDI, por parte dos respondentes; além disso, foi possível compreender a percepção desses profissionais acerca da importância do documento para a inclusão, e a frequência com que essas informações são produzidas e atualizadas.

Em detrimento disso, os dados obtidos neste trabalho, apontaram que a elaboração do PDI é dificultada por alguns fatores. Um deles está relacionado à formação profissional de cada indivíduo. Um exemplo para este fato está envolto às disciplinas relacionadas ao PDI escolar, que, de acordo com os respondentes, raramente são apresentados em cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres. Acredita-se que essa informação trazida pela maior parte dos respondentes, pode influenciar não só a elaboração de PDI's, mas sua avaliação e atualização no ambiente escolar.

Pontua-se que a falha apresentada durante a pesquisa, relacionada às perguntas que poderiam ter sido feitas no questionário, dificultou um pouco o entendimento por parte da pesquisadora, quanto a formação profissional a nível de graduação e os cursos de pós-graduação que esses servidores já fizeram ao longo de sua trajetória.

Acredita-se que com esses dados, poderia-se compreender, há quantos anos esses profissionais se formaram. Considera-se que através dessas respostas, se poderia inferir de forma mais precisa e abrangente sobre a temática, principalmente quanto a necessidade de os profissionais buscarem, se fosse o caso, especializações, não só para aumentarem as suas chances de ascender profissionalmente, mas para estarem mais preparados para lidar com as demandas inerentes ao próprio cargo, dentro da escola.

Além disso, poderia-se compreender de forma mais ampla, se há relação entre o tempo de formação desses profissionais, com a data de instituição da obrigatoriedade de construção de PDIs escolares no estado de Minas Gerais; com isso seria possível relacionarmos a experiência profissional das pessoas com o nível de familiaridade e adequação na elaboração desses documentos. Para além disso, poderia-se inferir, com maior precisão, se a data de formação dos profissionais é anterior ou posterior à homologação de Decretos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, dispostos na atualidade.

No entanto, é importante destacar que, embora essas perguntas não tenham sido feitas e pouco se possa deduzir sobre o currículo de seus cursos; a maioria dos respondentes não se recorda de ter estudado o PDI na graduação. Além disso, mais da metade indicou não ter abordado o tema em cursos de pós-graduação, e apenas metade dos participantes teve algum contato com o instrumento por meio de cursos de curta duração ou de formação continuada informal. Nesse sentido, acredita-se que esse percurso formativo apresentado pelos profissionais foi marcado, de fato, por ausências acumuladas, e essa realidade, cria condições para que as incompreensões identificadas nas respostas discursivas se

perpetuem. Por isso, acredita-se que a persistência de modelos formativos, que pouco abordam temáticas relacionadas à inclusão escolar, favorece a formação de profissionais tecnicamente despreparados para lidar com instrumentos educacionais como o PDI, mesmo que, no plano discursivo, os mesmos demonstrem reconhecer sua importância.

Vale ressaltar ainda que a ausência de temáticas relacionadas à inclusão escolar, nos cursos de graduação e pós-graduação, pode estar diretamente associada ao não cumprimento da obrigatoriedade dessas discussões nos currículos formativos. Sabe-se que a disciplina de educação inclusiva/especial nos cursos de licenciaturas passou a ser uma exigência legal a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior incluírem na organização curricular formação docente voltada à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades especiais. Além disso, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantiu o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e determinou que os profissionais da educação passassem por formação inicial e continuada para a atuação nessas áreas. Ainda, temos a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, consolidando e detalhando a exigência de conteúdos voltados para a educação especial e inclusiva na matriz de todos os cursos de licenciatura. Por isso, destaca-se a necessidade de cumprimento da legislação vigente, a fim de sanar as dificuldades relacionadas ao preenchimento do PDI e demais questões correlatas.

Nesse sentido, quando tais conteúdos não são previstos como componentes curriculares essenciais dentro dos cursos de formação, sua abordagem tende a ocorrer de forma pontual, opcional ou superficial, o que compromete a formação crítica e prática dos futuros profissionais da educação. Assim, a institucionalização de disciplinas e conteúdos voltados à educação inclusiva torna-se um fator decisivo para garantir que os docentes estejam devidamente preparados para atender à diversidade presente no contexto escolar, promovendo uma prática pedagógica mais equitativa e acessível.

Por isso, a aprovação do Projeto de Lei nº 1.317/2025, aprovado pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência seria relevante, na medida em que contribuiria para a consolidação de uma educação inclusiva, como eixo estruturante na formação inicial de professores, especialmente no curso de Pedagogia; pois ao tornar obrigatória, a oferta de disciplinas voltadas à inclusão escolar, o projeto tenderia a reduzir lacunas formativas historicamente existentes, ampliando a preparação dos futuros docentes para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Além disso, ao prever diretrizes relacionadas à acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, a proposta também fortaleceria uma abordagem mais sistêmica da inclusão, que não se limitaria ao conteúdo curricular, mas se estenderia às condições institucionais necessárias para sua efetivação.

Logo, acredita-se que a coleta de informações sobre o ano de formação desses profissionais, bem como sobre as instituições em que os mesmos concluíram a graduação ou a pós-graduação, poderia se tornar relevante para a pesquisa, na medida em que tais dados ofereceram pistas acerca de como o tema tem sido abordado

ao longo do tempo, nos cursos de formação docente. Isso porque diferentes períodos históricos e distintas instituições tendem a adotar enfoques curriculares variados, o que pode influenciar diretamente o espaço concedido à educação inclusiva e ao trabalho com instrumentos como o PDI. Dessa forma, essas informações permitiriam analisar se houveram avanços recentes na incorporação dessa temática ou se persistem lacunas formativas, contribuindo para uma incompreensão acerca do PDI escolar.

Além disso, destaca-se que a tensão envolta do reconhecimento da relevância do instrumento e do despreparo para operacionalizá-lo ficou evidenciada de forma particularmente expressiva, nos dados sobre as dificuldades de preenchimento, pois, mais da metade dos participantes, apontaram as "informações interpessoais e afetivas" como o item de maior dificuldade no preenchimento do PDI. Esse dado é significativo: pois a dimensão afetiva e relacional do desenvolvimento do estudante constitui um dos campos mais relevantes do planejamento pedagógico inclusivo, mas é também aquela que demanda maior sensibilidade clínico-pedagógica e, portanto, maior preparo formativo. Acredita-se que a dificuldade relatada pelos respondentes em caracterizar, como o estudante se relaciona com professores, seus pares e demais profissionais da escola não é, em essência, uma limitação pessoal dos professores; é, antes de tudo, reflexo da insuficiência de sua formação para lidar com as dimensões subjetivas e relacionais do processo de inclusão escolar. No caso da psicomotricidade, a dificuldade declarada pelos professores refletiu a superficialidade com que esse campo é abordado nos cursos de Pedagogia, que tendem a tratar a psicomotricidade como tópico introdutório, sem aprofundamento nas suas implicações para o desenvolvimento de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. No campo

relacionado a assimilação e fixação de conteúdos, a hesitação em empregar termos como "dificuldade" ou "dependência" revela não apenas insegurança técnica, por parte dos profissionais, mas também um temor de rotulação que, paradoxalmente, acaba por comprometer a precisão diagnóstica necessária à elaboração de um plano individualizado consistente.

Ademais, a dificuldade com o relatório circunstanciado inicial, apontada pelos respondentes, merece igualmente atenção. Esse campo exige do professor, uma capacidade de observação sistemática e de registro qualificado que vai além da percepção informal do cotidiano escolar. E por isso, diante desse conjunto de evidências, torna-se difícil dissociar as dificuldades de preenchimento do PDI, das deficiências estruturais na formação docente, pois, a presente pesquisa apontou que, 92,3% dos participantes admitem ter tido dúvidas ao elaborar o documento, o que confirma que o problema não é pontual nem individual: trata-se de uma dificuldade sistêmica, gerada pela ausência de uma formação teórica e metodológica adequada, tanto nos espaços formais de ensino superior, quanto nas iniciativas de formação continuada promovidas pelas redes de ensino.

Ainda, considera-se pertinente pontuar, sobre a relação entre o planejamento diário de aulas dos professores com a construção de PDIs escolares. Em face desta, é importante apontar que o planejamento docente não é totalmente autônomo: ele deve estar alinhado às diretrizes institucionais estabelecidas no PDI e também ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Por exemplo, se o PDI prevê fortalecimento da educação inclusiva, isso pode se refletir na exigência de práticas pedagógicas mais acessíveis, uso de metodologias diferenciadas e adaptação de avaliações no cotidiano

da sala de aula. Em outras palavras, o PDI orienta o macro (a instituição e suas prioridades), enquanto o planejamento diário dos professores, concretiza essas diretrizes no micro (a prática pedagógica). Assim, embora o professor não consulte o PDI diariamente para planejar suas aulas, ele atua dentro de um conjunto de orientações institucionais que derivam dele, o que estabelece uma relação de coerência entre gestão institucional e prática pedagógica.

Por isso, é importante que a Secretaria Municipal de Educação de Sarzedo, façam com que os seus professores reconheçam que seu planejamento diário deve estar relacionado à construção dos PDIs escolares, uma vez que esses documentos orientam as diretrizes institucionais e pedagógicas, que fundamentam a prática educativa. Dessa forma, ao articular suas ações cotidianas com os objetivos e metas estabelecidos no PDI, os docentes contribuem para a coerência do projeto educativo da instituição, fortalecendo a qualidade do ensino e garantindo maior alinhamento entre teoria e prática.

Portanto, em síntese, os dados discutidos nesta seção apontam para a necessidade urgente de revisão dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo a incorporar, de forma sistemática e aprofundada, os conteúdos, instrumentos e práticas relacionadas a educação especial inclusiva — entre os quais o PDI ocupa posição central.

Em simultâneo, manifesta-se a necessidade de que as redes municipais de ensino invistam em programas consistentes de formação continuada voltados especificamente para a elaboração e o uso pedagógico do PDI, superando a lógica dos cursos pontuais e

fragmentados que, como demonstrado pelos dados desta pesquisa, têm se mostrado insuficientes para garantir a qualificação necessária aos profissionais que, cotidianamente, são responsáveis por planejar e documentar o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em face dessa é relevante retomar que, apesar de não aprenderem sobre PDI em cursos de formação inicial ou continuada, a maioria dos profissionais afirmam compreender o significado de PDI. No entanto, ao pedir que os mesmos escrevam com suas palavras o real significado, alguns respondentes demonstraram dificuldade na explicação do conceito, o que nos leva a pensar que talvez, alguns profissionais ainda não tenham domínio completo sobre o que é um Plano de Desenvolvimento Individualizado.

No entanto, vale ressaltar que os respondentes reconhecem a importância da busca por qualificações profissionais, na medida em que mais da metade dos respondentes, afirmam que a formação continuada auxilia o professor no desenvolvimento dos seus educandos, bem como também pode auxiliar na elaboração eficaz do PDI frente às necessidades específicas dos seus estudantes. Dessa forma, seria importante que a Prefeitura Municipal de Sarzedo, através da Secretaria Municipal de Educação, também ofertasse formações, com intuito de promover capacitações específicas sobre o PDI escolar, para evitar lacunas de entendimento entre os seus servidores, não só porque alguns não responderam de forma satisfatória, o conceito relacionado ao PDI, mas porque os próprios funcionários relataram que não se recordam de ter recebido formações com essa temática, na cidade em questão.

Com o intuito de favorecer esse entendimento por parte da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Sarzedo, serão disponibilizados à referida secretaria, os dados desta pesquisa, a fim de subsidiar a formulação de estratégias formativas e o aprimoramento das práticas relacionadas à elaboração e ao uso dos PDIs escolares na cidade. Também será apresentado a mesma, o blog: *Caminhos para a inclusão*, no intuito de fortalecer o entendimento, acerca de temáticas relacionadas à inclusão.

Faz-se necessário pontuar ainda, que a maior parte dos respondentes acredita que o PDI poderia ser informatizado e reduzido de tamanho. À vista disso, é importante destacar que o referido instrumento é comumente preenchido na plataforma Word, sendo constituído de vinte (20) páginas em branco, sendo que o professor, ao finalizá-lo, obtém um documento que pode chegar a aproximadamente quarenta (40) páginas, o que demonstra seu tamanho excessivo, sua pouca praticidade e a baixa usabilidade no cotidiano escolar.

Hudson (2020) identificou um resultado semelhante em sua pesquisa com 1.349 professores mineiros, constatando que, apesar de a maioria reconhecer o PDI como um instrumento excelente e facilitador da inclusão, uma parcela expressiva sinalizou que o documento é demorado de preencher e que os professores frequentemente não dispõem de tempo nem de suporte técnico adequado para sua elaboração. Esse dado dialoga diretamente com a constatação, presente nesta pesquisa, onde os respondentes consideram o documento extenso. Nesse sentido, seria interessante que a Prefeitura de Sarzedo, realizasse uma pesquisa interna com os seus servidores, a fim de compreender quais mudanças estruturais são necessárias no PDI municipal, a fim de favorecer a sua

construção e atualização por parte dos profissionais da educação do município, com mais clareza e exequibilidade.

Além disso, com a informatização desta ferramenta, seria possível a construção desta ferramenta em rede, de forma a contribuir para que o PDI deixe de ser um documento isolado, confeccionado por professores, e passasse a refletir um planejamento mais consistente e contextualizado entre todos os profissionais, que atendem as crianças com deficiência. Acredita-se que a troca de informações entre os diferentes servidores, permitiria, alinhar intervenções, evitar sobreposições ou lacunas no atendimento e além disso, promover uma maior continuidade no acompanhamento dos estudantes no ambiente escolar. Ademais, essa interlocução poderia fortalecer a corresponsabilidade entre os setores, possibilitando a construção do referido instrumento em rede, o que ampliaria as possibilidades de inclusão e a garantia de que o PDI se constitua, de fato, como um documento efetivo, de apoio ao desenvolvimento integral dos educandos com deficiência.

Vale ressaltar ainda, que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), está diretamente relacionado à realização de adaptações no processo educativo. Dessa forma, a sua construção, bem como as possíveis atualizações, pode evidenciar uma grande necessidade de modificações no currículo ou nas atividades propostas na escola, as quais demandam momentos de maior debate e reflexão. Por isso, por vezes, o PDI tende a ser percebido pelos educadores não como um instrumento pedagógico qualificado, mas como uma exigência burocrática a ser cumprida. E, essa percepção, acaba reduzindo, portanto, seu potencial formativo, uma vez que o documento passa a ser elaborado de maneira

protocolar, muitas vezes desvinculada das reais necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, o foco desloca-se do planejamento pedagógico intencional, para o simples atendimento a demandas administrativas, esvaziando o sentido do instrumento no cotidiano escolar. Como consequência, os profissionais podem não compreender plenamente a importância do PDI, o que compromete sua efetividade como ferramenta de planejamento e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas; e, sendo utilizado de forma superficial, o PDI deixa de cumprir sua função, de orientar práticas pedagógicas inclusivas e de promover intervenções mais assertivas. Assim, reforça-se a necessidade de ressignificar esse instrumento nas disciplinas de cursos de formação inicial e continuada, bem como em formações oferecidas pelas secretarias municipais de educação de modo que ele seja consolidado como um recurso central, para a organização do trabalho pedagógico inclusivo, dos profissionais da educação.

Ademais, considera-se que os resultados desta pesquisa, apontaram para uma crescente demanda do fortalecimento do trabalho em rede e da interlocução da escola com os outros tipos de serviços de assistência social e de saúde dos municípios, uma vez que o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, não se restringe ao espaço escolar. Por isso, considera-se que há necessidade de uma maior articulação entre profissionais da educação, da saúde e de assistência social, pois este feito possibilitaria a construção de um PDI, com olhar mais amplo, e integrado sobre os estudantes, favorecendo desta forma, a definição

de estratégias pedagógicas mais coerentes com suas necessidades e potencialidades.

Portanto, considera-se que estudos como este, tornam-se relevantes, pois evidenciam as fragilidades na elaboração dos PDIs escolares e seus impactos na garantia de que todos os educandos tenham acesso a um processo educacional justo, significativo e adequadamente adaptado às suas necessidades individuais.

Nesse sentido, destaca-se também, a importância da conscientização dos profissionais da educação, quanto à necessidade de participação em formações continuadas, de modo que as diretrizes institucionais se tornem cada vez mais claras e que o PDI seja compreendido não como um instrumento burocrático, mas como uma ferramenta pedagógica consistente. Ademais, é importante pontuar que as secretarias municipais de educação estejam atentas às demandas escolares dos professores, uma vez que são eles que vivenciam diariamente a realidade das salas de aula e por isso, são os mesmos que conseguem identificar com precisão as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Essa atenção, contribui não apenas para a valorização dos profissionais da educação, e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiência, mas também para o desenvolvimento de um diálogo constante, que fortaleça a gestão educacional e promova um ambiente escolar mais organizado, inclusivo e eficiente, no qual as necessidades reais da comunidade escolar, são consideradas e atendidas com maior precisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, T. C. L., & Serpa e Sales, M. J. F. Plano de Desenvolvimento Individualizado na inclusão escolar: um Estado da Questão. *Ensino Em Perspectivas*, 2(3), 1-11. 2021. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6762>

BORBA, E. F., ROCHA, K.M. da., SCHMITZ FILHO, A.G. Google Formulários - Primeiros passos e suas possibilidades. Santa Maria. Relatórios Técnicos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, v. 5., n.1. 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/posgraduacao/santa-maria/ppgter/ppgter-ges-36-2022>. Acesso em 17 nov. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 22 abr. 2026

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Manual do pesquisador - Métodos e Técnicas de pesquisa qualitativa. Brasília: MDS, 2023.

CAMARGO, Eder Pires de Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces EDITORIAL. Ciênc. educ. Bauru, SP, v 23, n 1 Jan-Mar 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq>.

Acesso em: 02 mar. 2026

CAMPOS, Marlon Freitas De; VIEGAS, Moacir Fernando. SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. Cadernos de Pesquisa, v. 28, n. 2, p. 417, 29 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Disponível em:

<https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/politica-do-aee--fde.pdf>. Acesso em 02 mar. 2026.

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

COSTA, Rafaela; CAMARGO, Silvana. Planejamento educacional e inclusão escolar: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2024.

FARIAS, IR., SANTOS, AF., and SILVA, ES. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5 Disponível em: <https://backoffice.books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>. Acesso em 02 mar. 2026.

Fernandes, D., & Milanez Suzigan, A. (2024). PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO (PDI) E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO: PROMOVENDO UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA NO BRASIL. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 5(1), e514621. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.4621>

FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; LOPES, Denise Henriques. O plano de desenvolvimento individualizado na perspectiva da educação inclusiva. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (orgs.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

FREITAS, T. C. R. C.; LOPES, M. M. A importância do plano de desenvolvimento individualizado no desenvolvimento de educandos com deficiência. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67713>. Acesso em: 16 dez. 2025

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yj87j>. Acesso em: 16 dez. 2025

HUDSON, B. C. da S., & BORGES, A. A. P. (2020). A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. Revista Educação Especial, 33, e55/ 1–26. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. Percepções de professores sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde 2019: ciclos de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. Sociologias, v. 14, n. 29, p. 152–174, abr. 2012.

LINS, J. J. S., CARVALHO, Rubem Viana de. Entre o ideal normativo e a realidade do aee: uma análise da resolução 4/2009 à luz da psicologia escolar. *Veredas UniFavip / Wyden*, 1(1), 74–89. 2026. Recuperado de <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/veredas/article/view/1079>

MAGALHÃES, P. G. S.; SOUZA, R. D. C.; KAWAKAMI, L. M. M.; SILVA, R. M. de S. Aplicação do plano de desenvolvimento individual para uma aluna com deficiência visual. Dossiê Práticas educativas emergentes: desafios na contemporaneidade. *Revista Eletrônica de Educação*, v.15, 1-21, e5029053, jan./dez. 2021.

MAIA, Marta Jussara Moraes Da Silva et al. O papel desenvolvido pelo atendimento educacional especializado na efetivação de uma educação inclusiva. *Anais IX CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/99250>. Acesso em: 05 mar. 2026

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 6, ed. 12, p. 371-380, 16 ago. 2021.

NEGRÃO, Patrícia Muratori de Lima e Silva, 1970- Plano de desenvolvimento individual (PDI) [recurso eletrônico] / Patrícia Muratori de Lima e Silva Negrão -- Viçosa, MG : UFV, CEAD, 2023. 1 apostila eletrônica (13 p.) : il. color. -- (Educação inclusiva; Módulo 04) Disponível em: <https://portalead.cead.ufv.br>

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Claudio Moriel (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2018.

OLIVEIRA, Débora Chiararia de; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Análise das políticas de acessibilidade segundo o PDI de uma universidade estadual pública brasileira. Debates em Educação, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16915, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16915. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16915>. Acesso em: 2 mar. 2026.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão... Ponto de vista, v.1, n.1, 1999.

PEREIRA, M. Plano de desenvolvimento individual (PDI) instrumento político-pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino. Intercursos, Ituiutaba, v. 18, n. 2, Jul-Dez. 2019 – ISSN 2179-9059

PEREIRA, Marcos Augusto. Plano de desenvolvimento individualizado na educação especial: conceitos, práticas e desafios. *Belo Horizonte: Artesanato Educacional, 2019.*

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Alice Da Silva et al. A importância da educação inclusiva, políticas públicas e métodos pedagógicos de atuação. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58419>. Acesso em: 02 mar. 2026

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Diretrizes para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto de Autoavaliação Institucional (PAI)*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20para%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20PDI%20e%20PAI.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SILVA, G. G. P.; SILVA LIMA, M. R. A nova política nacional de educação especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial. *Revista Teias de Conhecimento*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 139–160, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SOUZA, Flávia Faissal de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

STOFFEL, H. T. R., Bastos, A. B., Silva, A. L. da, Ramos, A. O., Oliveira, A. Z., Valgas, B. P. S., ... Hashitani, V. C. B. (2024). Formação docente e práticas inclusivas: impactos e necessidades das adaptações curriculares para a construção de um ambiente escolar acessível. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(11), 2838–2857. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16736>

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 0, 25 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de Atividades [2025]. São Paulo, [2025]. Disponível em:

TORRES, Josiane Pereira *et al.* Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 33, n. 129, p. e0254962, 2025.

VIEGAS, M. F: Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e244193, 2022.

¹ Mestre em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI); licenciada e bacharela em Ciências Biológicas. Professora; Sarzedo, Minas Gerais – Brasil; E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação, mestre em ensino, licenciada em ciências biológicas. Professora do Profei da Universidade do Estado de Minas Gerais; Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil; E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)