

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – PROPEPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS

**REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA
SUPERINTENDÊNCIA REGINAL DE ENSINO DE JANUÁRIA**

UBERLÂNDIA/MG

2025

VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS

**REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA
SUPERINTENDÊNCIA REGINAL DE ENSINO DE JANUÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Práticas docente na educação básica

Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

UBERLÂNDIA/MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- M426r Mathias, Verusca Suerlandy Santos.
Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado no ensino médio em tempo integral nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Januária / Verusca Suerlandy Santos Mathias. – Uberlândia (MG), 2025.
143 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas.
Inclui acesso ao produto educacional.
1. Educação especial. 2. Ensino médio. 3. Inclusão escolar. 4. Práticas pedagógicas. I. Freitas, Henrique Campos. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS

**REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DAS ESCOLAS
DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL DA
SUPERINTENDÊNCIA
REGIONAL DE ENSINO DE
JANUÁRIA**

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



HENRIQUE CAMPOS FREITAS
Data: 06/10/2025 16:07:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente



ODAIR JOSE SILVA DOS SANTOS
Data: 07/10/2025 22:28:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Odaír José Silva dos Santos
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Documento assinado digitalmente



GERCINA SANTANA NOVAIS
Data: 13/10/2025 16:55:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE No 4.707, de 17 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por permitir a realização de uma nova etapa na minha vida profissional, mantendo-me firme na fé e no propósito.

“Mas os que esperam no Senhor renovarão as suas forças; subirão com asas como águias; correrão e não se cansarão; andarão e não se fatigarão” (Isaías 40:31).

Às minhas filhotas, Nani e Manu, presentes de Deus na minha vida. Sempre será por vocês!

Aos meus pais, Seu Carlito (em memória) e Dona Beta, mestres na vida, que, na labuta diária, mesmo sem instrução escolar, criaram e educaram com dedicação e amor seus onze filhos. O legado que vocês nos deixaram pelo exemplo está eternamente marcado em nós.

Ao meu marido, Eduardo, pelo apoio incondicional e incentivo constante. Obrigada, Du, por cuidar da nossa família durante minhas ausências em viagens e nos momentos de reclusão para estudo. Sem você, o sucesso desta trajetória não teria sido possível.

À Secretaria de Estado de Educação, que, por meio do Programa Trilha de Futuro Educadores, tornou possível este aprimoramento profissional.

À Universidade de Uberaba, *campus* Uberlândia, e à sua renomada equipe de professores e servidores, que nos acolheram e mostraram, desde o início, que seríamos capazes de concluir este sonho com maestria.

Ao querido professor e orientador, Dr. Henrique Campos Freitas, pela paciência, dedicação, orientação e por acreditar em meu potencial, permitindo-me concluir esta etapa com confiança e segurança. Foi um orgulho fazer parte do seu primeiro time de orientandos.

Aos colegas e companheiros de jornada, em especial à Fabrícia Mota, pela parceria e pelo apoio constante em todos os momentos desta caminhada.

Por fim, agradeço a todos os membros da banca, que contribuíram significativamente para enriquecer meus estudos com suas observações e sugestões.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Fotografia da formatura do Ensino Médio.....	12
Figura 2: Fotografia da formatura em Educação Física.	13
Figura 3: Fotografia da graduação em Pedagogia.....	15
Figura 4: Fotografia da formatura do Curso Superior de Tecnologia em Tradução e Interpretação em Libras.....	16
Figura 5: Fluxo de atendimento	47

QUADROS

Quadro 1: Estudos selecionados	18
Quadro 2: Distribuição das escolas que ofertam o EMTI na SRE de Januária.....	32
Quadro 3: Práticas exitosas na sala de recursos.....	96
Quadro 4: Práticas além da sala de aula.....	97

GRÁFICOS

Gráfico 1: Atuação	82
Gráfico 2: Deficiências.....	85
Gráfico 3: Espaço	86
Gráfico 4: Recursos didáticos.....	87
Gráfico 5: Atendimentos	88
Gráfico 6: Registros.....	90
Gráfico 7: Avanços.....	92
Gráfico 8: Aspectos	93
Gráfico 9: Função	99
Gráfico 10: Tempo na função.....	100
Gráfico 11: Número de estudantes acompanhados	101
Gráfico 12: Deficiências.....	103
Gráfico 13: Suporte na comunicação	105
Gráfico 14: Tecnologias assistivas	107
Gráfico 15: Registro das atividades.....	108
Gráfico 16: Avanço	110
Gráfico 17: Aspectos com avanço.....	111

TABELAS

Tabela 1: Matrículas nas escolas de EMTI em 2025.....	53
Tabela 2: Turmas de sala de recursos autorizadas nas escolas de EMTI em 2025	56
Tabela 3: Turmas de sala de recursos autorizadas nas escolas de EMTI em 2025	63
Tabela 4: Vagas de TILS autorizadas nas escolas de EMTI em 2025.	66
Tabela 5: Número de estudantes atendidos na sala	83

LISTA DE ABREVIACÕES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Super Dotação
CID	Código Internacional de Doenças
CF/88	Constituição Federal de 1988
DIVAP	Divisão de Assuntos Pedagógicos
DIRE	Diretoria Educacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FIC	Formação inicial e continuada
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
ONU	Organização das Nações Humanas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós Graduação Profissional em Educação
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino de Januária
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TA	Tecnologia Assistiva

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao estudo intitulado “Reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas da Superintendência Regional de Ensino de Januária”, conduzido no âmbito do Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa de “Práticas docentes na educação básica”. A pesquisa teve como objetivo principal analisar os saberes e as práticas pedagógicas adotadas por professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), na área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária, Minas Gerais. A abordagem metodológica adotada é quanti-qualitativa, articulando revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionários online a profissionais do AEE (professores de salas de recursos, professores de apoio à comunicação e tecnologias assistivas, e tradutores/intérpretes de Libras). A fundamentação teórica ancora-se em autores como Mantoan, Aranha, Gadotti e nas normativas que regulamentam a Educação Especial, como a Constituição Federal, a LDB, a LBI e a Resolução SEE nº 4256/2020. Os resultados preliminares apontam que, embora existam esforços de inclusão nas escolas de EMTI, ainda há desafios relacionados à formação continuada docente, à personalização de práticas pedagógicas e ao uso de recursos de acessibilidade. Como proposta de intervenção, será elaborado um guia pedagógico com práticas exitosas de AEE voltadas ao contexto do ensino médio integral. O estudo destaca a importância da valorização da diversidade e do fortalecimento da educação inclusiva como princípios fundantes de uma escola democrática e equitativa.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Médio em Tempo Integral; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study concerns the research entitled “Reflections on Specialised Educational Support in Full-Time Secondary Schools within the SRE of Januária”, conducted within the Professional Master's Programme in Teacher Education for Basic Education at the University of Uberaba, under the research strand “Teaching Practices in Basic Education”. The main objective is to analyse the knowledge and pedagogical practices adopted by teachers working in Specialised Educational Support (AEE) in state schools that offer Full-Time Secondary Education (EMTI), within the jurisdiction of the Regional Superintendent of Education (SRE) of Januária, Minas Gerais. The study adopts a quantitative-qualitative approach, combining bibliographic review, document analysis, and online questionnaires administered to AEE professionals (resource room teachers, communication and assistive technology support teachers, and Brazilian Sign Language interpreters). The theoretical framework draws upon authors such as Mantoan, Aranha, and Gadotti, as well as the key regulations governing Special Education in Brazil, including the Federal Constitution, the LDB, the LBI, and State Resolution SEE nº 4256/2020. Preliminary findings suggest that, while inclusive efforts are underway in EMTI schools, challenges remain regarding ongoing teacher training, the personalisation of pedagogical practices, and the effective use of accessibility resources. As an intervention proposal, a pedagogical guide will be developed, compiling successful AEE practices tailored to the full-time secondary education context. The study highlights the importance of valuing diversity and strengthening inclusive education as foundational principles of a democratic and equitable school.

Keywords: Special Education; Full-Time Secondary Education; Specialised Educational Support; School Inclusion; Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

MEMORIAL DA EXPERIÊNCIA DE FORMAR-ME PESQUISADORA.....	12
1 INTRODUÇÃO	17
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
2.1 Revisão bibliográfica	17
2.1.1 Estratégia de busca e bases de dados	17
2.1.2 Critérios de inclusão e exclusão	18
2.1.3 Processo de seleção e análise dos estudos.....	19
2.2 Pesquisa de campo	20
2.3 Análise documental.....	21
2.4 Análise dos dados	22
3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS	23
3.1 O ensino médio de tempo integral em Minas Gerais	27
3.2. As escolas de ensino médio em tempo integral da SRE de Januária/MG	30
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO	34
4.1 Educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	43
4.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Médio.....	51
4.3 Os atores do AEE nas escolas públicas mineiras.....	55
4.3.1 A sala de recursos multifuncional	55
4.3.2 O professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA)	60
4.3.3 O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e o Guia Intérprete.....	64
3.4 Estratégias e recursos utilizados no AEE.....	67
4.5 Caderno pedagógico de boas práticas no AEE	70
5 O AEE NO CONTEXTO DO EMTI: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	74
5.1 Especificidades do AEE no Ensino Médio em Tempo Integral	74
5.2 O papel dos profissionais do AEE no contexto do EMTI.....	75
5.3 A interação entre currículo ampliado e atendimento especializado.....	76
5.4 Estratégias pedagógicas e adaptações curriculares no AEE do EMTI	77
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
6.1. Procedimentos para análise dos dados	80
6.1.2. Respostas do questionário de professor de Sala de Recursos	81
6.1.3. Respostas do questionário dos Professores ACLTA e TILS.....	98
6.2 O produto educacional	115
7 CONCLUSÕES.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCADO DO CEP	123
ANEXO II – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS	126

ANEXO III – QUESTIONÁRIO PROFESSOR ACLTA E TILS.....	131
ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
ANEXO V – AUTORIZAÇÃO	138
ANEXO VI – TERMO DE ANUÊNCIA DA SEE.....	139
APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL	143

MEMORIAL DA EXPERIÊNCIA DE FORMAR-ME PESQUISADORA

*Até onde posso, vou deixando o melhor de mim... Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração.
Clarice Lispector*

Desde os primeiros anos da minha formação acadêmica e prática profissional, percebi o impacto da educação inclusiva na vida dos estudantes. Minha trajetória como professora despertou o interesse em investigar práticas pedagógicas que promovam o aprendizado e a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no Ensino Médio em Tempo Integral, onde viria a me tornar professora efetiva de Sala de Recursos.

Visando iniciar minha trajetória profissional, considero pertinente começar pela minha formação básica; meu ensino médio (naquela época, segundo grau).

No ano de 1997, matriculei-me no curso de magistério, tendo apenas mais uma outra escolha: o curso de contabilidade. Nesse período, o ensino médio era profissionalizante, e a escolha do magistério se deu por influência familiar, uma vez que possuía duas irmãs já professoras.

Figura 1: Fotografia da formatura do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal

Desde a infância, gostava de brincar de ser professora e possuía incontáveis alunos imaginários. Eram brincadeiras de lecionar que se desenrolavam no decorrer de toda a tarde.

Todas as atividades desenvolvidas chegavam a ser registradas em cadernos variados como caderno de chamadas, e também planos de aula.

No ano 2000, me mudei para a cidade de Montes Claros, distante 210 km da minha cidade, com o objetivo de ingressar na faculdade, deixando para trás uma filha de um ano de idade, aos cuidados dos meus pais. A saudade da minha pequena me motivava a dedicar aos estudos preparatórios para o tão concorrido vestibular da Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros). Naquela época, fui atraída pelo curso de Educação Física e a aprovação veio logo no primeiro processo seletivo. Foi uma experiência única ser aprovada num vestibular de tão grande concorrência. Iniciei o curso com grande expectativa, porém, no decorrer da graduação comecei a me questionar sobre a atuação profissional, sempre preocupada com o mercado de trabalho.

Figura 2: Fotografia da formatura em Educação Física.



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse período de formação, tive o meu primeiro contato com a pesquisa por meio da disciplina “Pesquisa Científica”. Me lembro claramente das dificuldades enfrentadas ao cursar essa temida disciplina. Tudo era muito difícil pois naquela época não possuía um computador e o acesso à internet era ainda restrito, apenas na biblioteca da faculdade e com horários de utilização bem concorridos.

A minha pesquisa para a monografia foi sobre o mercado de trabalho de atuação do profissional de Educação Física, e toda a minha pesquisa bibliográfica foi realizada com o

acervo bibliográfico da biblioteca física da Unimontes. Foi uma experiência extraordinária em vários sentidos. Realizei uma pesquisa de campo com os acadêmicos do curso, comparando as perspectivas dos estudantes do 1º e do 8º período, por meio de entrevistas que eram gravadas e registradas para análise dos dados. Apesar de ter vivido uma experiência de pesquisadora muito rica de conhecimentos, confesso que enfrentei muitas dificuldades na elaboração do trabalho e não me via continuando uma vida acadêmica.

Após a formatura, me mudei com minha filha para a cidade de Bonito de Minas, também localizada no norte de Minas, com o objetivo de trabalhar com a educação física escolar, uma vez que naquela cidade ainda não havia professores habilitados neste conteúdo. Nessa cidade residi por quinze anos, trabalhando sempre na mesma escola, porém com funções variadas. Logo assumi a vice direção da escola, e depois tive a oportunidade de me especializar na área de educação especial e passei então a atuar com dois cargos: um na vice direção da escola e outro na sala de recursos multifuncionais da mesma escola.

Atuei nas duas admissões como efetivada da extinta Lei nº100/2007 até que ela foi julgada inconstitucional, no ano de 2014. A Lei Complementar nº 100/2007, teve o intuito de regulamentar a organização judiciária do Estado de Minas Gerais, gerando um impacto significativo na vida dos servidores públicos do estado. A lei efetivou servidores sem concurso, o que gerou uma série de questionamentos em vários aspectos.

O Supremo Tribunal Federal declarou a lei inconstitucional em 2014, afetando a estabilidade dos servidores beneficiados. A lei foi criada para regularizar a situação previdenciária de milhares de profissionais contratados temporariamente, mas sua efetivação resultou em impasses jurídicos e questionamentos sobre a legalidade e a justiça dos direitos dos servidores.

Minha primeira aprovação em um concurso público foi para Professora de Sala de Recursos Multifuncionais, cargo que eu já atuava como contratada, no ano de 2014. Mediante a necessidade de melhorar minha atuação profissional, prestei um novo vestibular da Unimontes, mas dessa vez para o curso de Pedagogia. Nessa graduação tive menos dificuldade na disciplina de “Pesquisa Científica”, uma vez que já havia cursado no período do curso de Educação Física.

Figura 3: Fotografia da graduação em Pedagogia



Fonte: Arquivo Pessoal

Como exigência para conclusão do curso de Pedagogia, realizei a construção de um Memorial Profissional, sendo aquela a minha primeira convivência com esse tipo de narrativa. Diante desse contexto, vale trazer as palavras de Severino ao explicar o que é um memorial:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (Severino, 1990, p. 292)

Foi o primeiro contato que tive com este tipo de pesquisa e a construção do mesmo foi um trabalho prazeroso. Como observa Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Relembrei, naquele período, minhas saudosas escritas nos meus diários que me acompanharam por muito tempo na minha trajetória de adolescente e juventude.

Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, iniciei também um curso Tecnólogo em Tradução e Interpretação em Libras, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG. Um curso desafiador no qual apenas seis colegas e eu conseguimos concluir. Nesse curso, a pesquisa de conclusão se deu em grupo, como estudo coletivo sobre as

características da comunidade surda januarense. Foi uma pesquisa de campo que, apesar de ter sido realizada em grupo, nos acumulou muito conhecimento sobre a formação de pesquisador.

Figura 4: Fotografia da formatura do Curso Superior de Tecnologia em Tradução e Interpretação em Libras



Fonte: Arquivo Pessoal

No ano de 2018, fui aprovada em outro concurso público, mas desta vez para o cargo de professor de educação física, minha primeira graduação. A escolha deste cargo se deu por falta de cargos na área da educação especial no certame. No mesmo ano, tomei posse nesse outro cargo, porém na cidade de Januária, município limítrofe, localizado à 48 km da minha então cidade de residência, Bonito de Minas. Então, minha atuação profissional naquele ano era: vice-diretora escolar na EE Professor Henrique de Matos, cargo que atuava em desvio de função do meu cargo efetiva de Professora de sala de recursos multifuncionais, e no, outro cargo, atuava como professora de Educação Física na cidade de Januária.

Diante de uma situação muito complexa de trabalho, optei por remover meu primeiro cargo efetivo para a cidade de Januária, me afastando, assim, da função de vice-diretor escolar, função que exerci por oito anos consecutivos. Foi uma decisão muito difícil de ser tomada, pois gostava muito do trabalho de gestão escolar. Dessa forma, me mudei para a cidade de Januária, onde passei, então, a exercer os dois cargos em que era efetiva: professora de sala de recursos e professora de Educação Física. Para o cargo de professora de sala de recursos, fui removida a pedido para a Escola Estadual Olegário Maciel, uma escola que oferta, prioritariamente, o ensino médio integral (EMTI), modalidade até então desconhecida por mim.

Durante o período de atuação como regente de aulas, sempre procurei me formar, buscar novos conhecimentos e conhecer novas práticas. No entanto, realizar um mestrado na Educação era algo muito distante da minha realidade, seja por falta de recursos financeiros ou também por falta de tempo, uma vez que afastamentos para estudos estavam suspensos nesse período.

Durante a pandemia, período compreendido entre os anos de 2020 e 2022, utilizei várias ferramentas para tentar manter minhas aulas interessantes e atraentes para os estudantes. Na área da educação especial, buscava orientar as famílias dos estudantes sobre a aprendizagem neste período desafiador, como também buscava formas diversas de auxiliar os professores no atendimento desse público.

Na área da Educação Física, pesquisava ferramentas diversas na internet para que os estudantes fossem motivados a realizar, remotamente, uma disciplina que era tão mais interessante na prática. Nesse período, percebi minha preocupação em ofertar um trabalho de qualidade e também a minha facilidade em pesquisar e adaptar conteúdo para levar conhecimento aos estudantes. Ali, naquela busca de aprimoramento, já era possível evidenciar o meu perfil pesquisador e meu interesse na melhoria da prática docente.

Ainda durante a pandemia, recebi a proposta de atuar na Superintendência Regional de Ensino, com sede na minha então cidade, Januária. O cargo de atuação seria de Analista do Setor Pedagógico, compondo a Equipe de Apoio à Inclusão – SAI. Aceitei o convite prontamente e, para isso, me afastei do cargo de PEB – Professor da Educação Básica – Educação Física, pois a escola em que atuava nesse cargo era uma escola situada na zona rural.

Ingressando em uma nova área de atuação profissional, precisei de dias e dias de estudos e aprimoramento. Meu novo cargo exigia grande domínio de legislação e dos programas e projetos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação. De forma muito rápida, deixei de me dedicar a apenas à minha escola de atuação para me dedicar a cento e trinta e quatro escolas da regional.

Além dos acompanhamentos pedagógicos das escolas que me foram direcionadas, também realizava as análises de solicitação de Atendimento Educacional Especializado. As funções deste cargo eram exercidas acumuladamente ao meu segundo cargo, de PEB – Professor da Educação Básica – Sala de Recursos, perfazendo o total de 10 horas trabalhadas por dia.

Trabalhar no setor pedagógico da SRE me traz grandes desafios, mas também me proporciona grande aprendizado. Tive a oportunidade de conhecer e acompanhar o planejamento das ações pedagógicas e também, a oportunidade de auxiliar os diretores

escolares a implementar essas ações na escola. Nesse ínterim, algumas oportunidades de continuidade de estudos surgiram, porém, com uma criança ainda pequena, minha segunda filha, era difícil conciliar os estudos com o trabalho e a dedicação materna.

Acompanhei a primeira edição do Programa Trilha de Futuro Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mas me inscrevi apenas para o único processo seletivo de mestrado que ofertava o estudo a distância. Como esperado, o processo foi muito concorrido e não logrei uma das poucas vagas ofertadas. Na edição seguinte do Trilhas, me candidatei a processos seletivos para mestrados presenciais e semipresenciais e tive a grata satisfação de ser aprovada para o Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba.

O processo seletivo foi desafiador. Até então nunca havia pensado num tema para pesquisa. Meu currículo vitae estava desatualizado há mais de dez anos. Lutei contra o tempo para cumprir todos os requisitos que me foram solicitados. A única certeza que possuía até então era a de querer pesquisar a atuação profissional na educação especial.

Muitos foram os desafios, desde então. O curso do mestrado me encantou desde o início. As aulas presenciais numa cidade que nunca imaginei conhecer, Uberlândia. Com colegas de cursos de variados locais do nosso estado, cada um com sotaque peculiar e sua bagagem cultural. Tantos professores competentes que nos exemplificam o belo caminho de pesquisadores que encontraríamos pela frente.

A elaboração deste memorial é, portanto, um espaço de reflexão e registro, que articula minha vivência prática, o conhecimento acadêmico adquirido e a experiência investigativa desenvolvida ao longo da minha trajetória profissional finalizando no mestrado. Ele revela não apenas o percurso percorrido, mas também a integração entre teoria e prática, mostrando como a pesquisa contribuiu para minha compreensão sobre a complexidade do ensino inclusivo e o papel central do AEE na promoção de uma educação equitativa e significativa para todos os estudantes.

1 INTRODUÇÃO

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003). Partindo dessa contribuição, é possível refletir sobre a importância de reconhecer a diversidade humana em suas múltiplas dimensões, cultural, social, étnica, religiosa e de gênero, como um ponto fundamental para compreendermos o processo de aprendizagem.

Mantoan (2003) destaca que entender as diferenças não é apenas um exercício acadêmico, mas uma condição essencial para a construção de um conhecimento verdadeiramente inclusivo e representativo. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem se torna uma experiência enriquecedora quando consideramos as distintas formas de vivenciar o mundo e a maneira como cada indivíduo se percebe e se relaciona com ele. Essa reflexão nos impulsiona a repensar práticas pedagógicas que atendam à diversidade, promovendo um ambiente mais justo e equitativo, em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Considerando essa diversidade humana, este estudo propõe compreender as políticas públicas voltadas para a Educação Especial nas escolas estaduais de Minas Gerais, entender a modalidade do ensino médio integral e identificar as práticas pedagógicas dos professores do AEE desenvolvidas nas escolas de ensino médio em tempo integral, da rede estadual de ensino da SRE de Januária.

O interesse pelo estudo dessa temática foi despertado a partir da minha prática pedagógica na sala de recursos multifuncionais na Escola Estadual Olegário Maciel, escola de ensino médio integral, na cidade de Januária, norte de Minas Gerais. A ideia se intensificou quando ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, na Universidade de Uberaba (Uniube).

A educação especial é um tema fundamental para ser abordado dentro das escolas públicas, pois é uma modalidade que garante que todos os estudantes tenham acesso a um ensino inclusivo e de qualidade. Discutir esse assunto não apenas promove o respeito às diferenças, mas também incentiva uma cultura de empatia, solidariedade e equidade dentro da comunidade escolar.

Sobre esse tema, Mantoan (2003, p.16) afirma que “a inclusão escolar não se resume à inserção de alunos com deficiência nas classes regulares, mas implica uma mudança radical na forma como a escola se organiza e desenvolve seu trabalho pedagógico”. Neste contexto, a

autora ressalta uma questão fundamental no debate sobre a inclusão escolar: a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença física dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, mas sim como um processo que exige uma transformação profunda na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Isso implica em repensar não apenas a estrutura física da escola, mas também suas metodologias de ensino, o currículo e as relações interpessoais dentro do ambiente escolar.

A inclusão escolar, portanto, vai além da adaptação de espaços e materiais, e envolve um compromisso com a construção de um ambiente educacional que acolha as diferenças, promovendo a equidade de oportunidades para todos os estudantes. Essa visão aponta para a necessidade de uma mudança cultural e estrutural, onde a diversidade é vista como um valor, e não como um desafio a ser superado. A proposta de Mantoan (2003) nos desafia a refletir sobre a real efetividade da inclusão e a importância de um trabalho pedagógico verdadeiramente adaptado às necessidades de todos os alunos.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão — eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (Mantoan, 2003, p.28).

A referida citação reflete uma crítica contundente à resistência da escola tradicional à inclusão escolar, apontando sua incapacidade de lidar com a complexidade e diversidade dos alunos. Mantoan (2003) questiona a visão da escola como um espaço homogêneo, onde os alunos são tratados como objetos passivos, categorizáveis e sem identidade própria. A autora também enfatiza que os alunos são pessoas reais, provenientes de diferentes contextos sociais e culturais, com desejos, aspirações, valores e sentimentos que não podem ser ignorados ou minimizados. A visão da escola tradicional, que busca uniformizar e controlar os alunos, não corresponde à realidade de que os estudantes são seres vivos e únicos, com trajetórias próprias, experiências e culturas.

Nesse aspecto, é importante destacar, portanto, que a verdadeira inclusão escolar exige uma mudança na forma como a escola vê seus alunos, tratando-os como sujeitos ativos e complexos, e não como abstrações ou criações ficcionais de um sistema educacional que se esforça para manter uma visão linear e unificada de ensino. Essa reflexão aponta para a necessidade de uma educação inclusiva e plural, capaz de reconhecer e valorizar as diversidades

presentes nas escolas, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo e respeito à individualidade.

Ao abordar a educação especial, é necessário que a escola entenda melhor seus professores, estudantes e familiares para compreenderem as necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui a adaptação de materiais, o uso de metodologias diferenciadas e a criação de um ambiente acessível e acolhedor para todos.

Além disso, falar sobre educação especial ajuda a desconstruir preconceitos e a combater a exclusão. Quando as diferenças são compreendidas e valorizadas, os estudantes aprendem desde cedo a conviver com a diversidade e a respeitar as limitações e potencialidades de cada indivíduo.

É essencial que a escola seja um espaço democrático, onde todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Portanto, inserir a educação especial no dia a dia escolar é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sobre o papel democrático da escola Gadotti (2001, p. 45) afirma:

A escola democrática é aquela que se constitui em um espaço de convivência plural, onde o respeito à diversidade, a participação ativa e a construção coletiva de saberes são pilares fundamentais. Ela deve ser uma instituição comprometida com a formação crítica, ética e cidadã, que propicie aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades de forma plena e inclusiva. (Gadotti, 2001, p. 45)

A escola deve ser mais do que um local de transmissão de conteúdos, ela deve ser um ambiente comprometido com a formação crítica, ética e cidadã, permitindo que os alunos se desenvolvam em todas as suas potencialidades de forma plena e inclusiva. Ao valorizar as diferenças e promover a participação de todos, a escola democrática se propõe a formar cidadãos conscientes e preparados para atuar de forma ativa na sociedade, respeitando a diversidade e contribuindo para uma convivência mais justa e equitativa.

A resolução que regulamenta a educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais é a Resolução SEE nº 4256/2020. O texto regulamenta também a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e dá orientações sobre os serviços ofertados e profissionais envolvidos. Essa legislação reforça a perspectiva inclusiva, assegurando que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) tenham acesso à educação de qualidade. A presente resolução estadual será detalhada em outra seção.

O presente estudo ocorre nas escolas estaduais que ofertam a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral, o EMTI, conhecendo e refletindo sobre as práticas pedagógicas dos

profissionais do AEE no atendimento aos estudantes que fazem parte da educação especial.

O EMTI é um modelo pedagógico que foi adotado pelo estado de Minas Gerais a partir do ano de 2017, sendo implementado gradativamente em algumas escolas do estado. Essa ação aconteceu via Secretaria de Estado de Educação, em 49 escolas de todo o estado, após a publicação da Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pela Portaria MEC 727 de 13 de junho de 2017. Para o auxílio a essas escolas, foi criado o Programa de Educação Básica Integral por meio da adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Visando à formação integral dos estudantes, esse modelo tem como a sua centralidade o estudante e o seu Projeto de Vida (Minas Gerais, 2024). Isso significa que todo o currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola devem garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida, elaborado do ensino fundamental ao ensino médio, e tenha condições de ser um jovem autônomo, ativo, solidário e competente. Na rede estadual de ensino, a implementação e as orientações para o EMTI seguem o Documento Orientador da Educação Integral, criado no ano de 2024 pela Secretaria Estadual de Educação.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo geral analisar os saberes e as práticas que são empregados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente no ensino médio de tempo integral, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, da SRE de Januária.

Como objetivos específicos, esse estudo pretende:

- i) analisar as legislações pertinentes à educação especial, com destaque para a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Resolução SEE nº 4.256/2020, que regulamenta o atendimento educacional especializado na rede estadual de Minas Gerais;
- ii) descrever o panorama do atendimento educacional especializado destinado aos estudantes do EMTI na rede estadual de Minas Gerais;
- iii) investigar o planejamento e a execução do AEE nas escolas participantes do EMTI, com foco nas práticas pedagógicas dos professores responsáveis;
- iv) identificar práticas pedagógicas adotadas por docentes do AEE no EMTI que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência;
- v) sistematizar os saberes e práticas pedagógicas discutidos na literatura científica recente sobre o AEE na educação básica, com ênfase no ensino médio e no EMTI;
- vi) propor um guia de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos do AEE no EMTI, a partir das análises realizadas.

A presente pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, integrando diferentes métodos de coleta e análise de dados. A metodologia delineada para este trabalho compreende

três eixos principais: a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise documental. Para a obtenção de dados, foi aplicado um questionário online com os profissionais do AEE que atendem estudantes nas escolas pesquisadas, culminando para a construção de um guia de práticas pedagógicas do escopo da educação especial nas escolas de EMTI.

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo garantir o pleno desenvolvimento e a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos no sistema regular de ensino (Minas Gerais, 2020). A implementação do AEE no Ensino Médio Integral, uma modalidade que demanda maior tempo de permanência dos alunos na escola, apresenta desafios e oportunidades únicas que merecem ser investigados de forma mais aprofundada.

Partindo desse contexto, a proposta desse estudo justifica-se pela importância que o tema requer, uma vez que a inclusão de estudantes não se limita a garantir o acesso à escola, mas também se refere à obtenção de conhecimento por meio da escolarização, dentro do limite de aprendizagem de cada um. O estudo objetiva identificar e refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores do AEE nas escolas do EMTI pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Januária, localizada na região norte do estado, que possui dezenove municípios em sua área de abrangência. Desses, dez possuem escolas que ofertam o EMTI, chegando ao total de vinte e uma escolas com esta oferta no ano de 2025.

A partir do cenário apresentado, a hipótese deste estudo é de que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores do AEE nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da Superintendência Regional de Ensino de Januária, embora diversificadas, ainda apresentam desafios em termos de personalização e adequação às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Embora as escolas em questão tenham implementado o EMTI, a eficácia do AEE depende de fatores como a formação continuada dos professores, o uso de tecnologias assistivas e a adaptação do currículo às especificidades de cada aluno, bem como às exigências do EMTI, incluindo a extensão da jornada escolar e a ampliação da grade curricular. Portanto, este estudo investigou como essas práticas influenciam a participação ativa e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência nas escolas da região, buscando identificar as lacunas e potencialidades no processo de inclusão.

No contexto do Ensino Médio Integral, os estudantes passam grande parte do dia na escola, participando de atividades que vão além do currículo tradicional, com atividades integradoras e práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Este

modelo escolar, voltado para a formação integral do estudante, amplia o horizonte educacional, mas também demanda estratégias pedagógicas mais elaboradas para atender às diversas necessidades educacionais, principalmente no que diz respeito aos alunos que necessitam de atendimento especializado.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: esta introdução, com a apresentação do tema, dos objetivos, dos caminhos metodológicos e da organização textual. Já o capítulo 2 explora a metodologia da pesquisa utilizada para investigar as práticas do AEE no contexto do ensino médio em tempo integral. A primeira seção, a revisão bibliográfica, descreve a estratégia de busca e as bases de dados utilizadas para localizar os estudos relevantes, além de especificar os critérios de inclusão e exclusão dos artigos selecionados. Também é apresentado o processo de seleção e análise dos estudos, que visa garantir que a revisão seja completa e pertinente ao tema da pesquisa. A seção seguinte, desse capítulo 2, aborda a pesquisa de campo, detalhando os métodos e instrumentos aplicados para coletar dados diretamente nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Januária, onde a pesquisa foi realizada. A análise documental é outro aspecto relevante da metodologia, que envolve a avaliação de documentos oficiais relacionados ao AEE nas escolas de EMTI. Finalmente, o capítulo descreve a análise dos dados, explicando como os dados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa foram organizados e interpretados, visando à identificação de padrões e insights sobre as práticas pedagógicas e a efetividade do AEE no contexto do EMTI.

Em seguida, o capítulo 3, detalha o contexto do ensino médio em tempo integral no Brasil, com foco nas políticas e práticas implementadas, especialmente em Minas Gerais. Inicialmente, o capítulo aborda o panorama do EMTI no estado, discutindo como essa modalidade busca oferecer uma formação mais abrangente e aprofundada aos estudantes. Em seguida, o capítulo examina a implementação do EMTI nas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária, analisando os principais pontos que podem ser um desafio para garantir a inclusão de alunos com deficiência nesse contexto de ensino.

O capítulo 4 aborda a educação especial no contexto brasileiro, destacando o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência. Inicialmente, são discutidos os conceitos e a importância do AEE para garantir o acesso e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar, com ênfase no AEE no ensino médio integral, onde são abordadas as especificidades desse atendimento para essa modalidade da educação básica.

Ainda, o capítulo 4 explora a sala de recursos, espaço essencial para a adaptação pedagógica e o uso de tecnologias assistivas. A atuação dos atores do AEE nas escolas públicas

mineiras é detalhada, destacando a importância de profissionais como o professor ACLTA, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e o guia intérprete, que podem desempenhar papéis essenciais na mediação da comunicação e no suporte às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. O capítulo finaliza abordando as estratégias e recursos utilizados no AEE, com ênfase em como esses instrumentos são aplicados para promover a inclusão efetiva dos estudantes no processo educacional. O conteúdo destaca a integração das diferentes figuras profissionais e recursos necessários para assegurar que a educação especial seja de qualidade e acessível a todos os alunos com deficiência.

Também, no capítulo 4, é apresentado o Caderno Pedagógico de Boas Práticas no AEE, que reúne estratégias e recursos utilizados para promover uma educação mais inclusiva e eficaz, assegurando que os estudantes com deficiência possam participar de maneira plena nas atividades educacionais oferecidas nas escolas de tempo integral. O capítulo destaca a importância da integração entre o AEE e as práticas pedagógicas no EMTI para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

O capítulo 5 aborda os desafios e as potencialidades do AEE no contexto do EMTI, destacando as especificidades dessa modalidade de ensino. Primeiramente, o capítulo explora as características do AEE no ensino médio em tempo integral, considerando como esse atendimento precisa se adaptar às demandas de uma jornada escolar ampliada, com foco na integração dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas.

Em seguida, são discutidos os papéis dos profissionais do AEE no EMTI, destacando a importância da colaboração entre professores especializados, Tradutores Intérpretes de Libras e outros profissionais que atuam diretamente no apoio ao aprendizado dos estudantes com deficiência. O capítulo também aborda a interação entre o currículo ampliado do EMTI e o atendimento especializado, destacando como a flexibilidade curricular pode ser usada para garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência.

Finalizando o capítulo 5, são apresentadas estratégias pedagógicas e adaptações curriculares que são aplicadas no AEE, com foco na personalização do ensino e na utilização de recursos e tecnologias assistivas que favorecem o aprendizado dos alunos, promovendo sua autonomia e participação ativa nas atividades escolares. O capítulo reforça que, apesar dos desafios, o AEE no contexto do EMTI possui grandes potencialidades para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Encerrando o trabalho, o Capítulo 6 apresenta os resultados da pesquisa, seguidos da discussão dos principais achados, com foco na proposta de produto educacional desenvolvido ao longo do estudo. A seção Proposta de Produto Educacional descreve detalhadamente a

criação e os objetivos do produto, que visa apoiar a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes no AEE no contexto do EMTI.

O produto educacional tem como objetivo principal oferecer estratégias e recursos pedagógicos adaptados, com ênfase em tecnologias assistivas e adaptações curriculares. A proposta busca, assim, potencializar a inclusão dos alunos com deficiência, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas de EMTI. O capítulo também discute as possibilidades de aplicação do produto nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Januária.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo se propõe a investigar as práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, integrando diferentes métodos de coleta e análise de dados.

Essa abordagem mista permite uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão, combinando a riqueza dos dados qualitativos com a capacidade de generalização dos dados quantitativos. A metodologia delineada para este trabalho compreende três eixos principais: a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise documental, culminando em uma análise integrada dos dados para a construção de um guia de práticas pedagógicas do escopo da educação especial nas escolas de EMTI.

2.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica constitui um pilar fundamental desta pesquisa, fornecendo a base teórica e conceitual necessária para a compreensão do fenômeno em estudo. Seu propósito vai além da mera compilação de informações; busca-se identificar o estado da arte sobre o AEE, o EMTI e as práticas pedagógicas inclusivas, bem como as lacunas de conhecimento existentes na literatura. A construção desse referencial teórico é essencial para contextualizar a pesquisa, embasar a discussão dos resultados e propor intervenções relevantes. O processo de busca, seleção e análise dos estudos foi conduzido com rigor metodológico, visando garantir a abrangência e a relevância do corpus bibliográfico.

2.1.1 Estratégia de busca e bases de dados

A busca por estudos relevantes foi realizada em bases de dados reconhecidas no cenário acadêmico brasileiro, a saber: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha dessas bases se justifica pela sua abrangência e pela qualidade dos materiais indexados, que incluem artigos científicos revisados por pares, teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiros, garantindo o acesso a uma produção científica

qualificada e pertinente ao contexto nacional. Para otimizar a recuperação dos estudos, foram empregados descritores controlados e palavras-chave, combinados estrategicamente com operadores booleanos (AND, OR).

Os descritores utilizados foram cuidadosamente selecionados para cobrir os principais construtos da pesquisa: “Atendimento Educacional Especializado” OR “AEE”, “Ensino Médio em Tempo Integral” OR “EMTI”, “Inclusão Escolar” OR “Educação Inclusiva”, “Práticas Pedagógicas” e “Educação Especial”. A combinação desses termos permitiu a formulação de equações de busca complexas, como, por exemplo, (“Atendimento Educacional Especializado” AND “Ensino Médio em Tempo Integral”) OR (“AEE” AND “EMTI” AND “Práticas Pedagógicas”), visando capturar a diversidade de abordagens e perspectivas sobre o tema. A utilização de sinônimos e termos relacionados ampliou o escopo da busca, minimizando a perda de estudos relevantes devido a variações terminológicas.

2.1.2 Critérios de inclusão e exclusão

A seleção dos estudos que compuseram o corpus da revisão bibliográfica foi guiada por critérios de inclusão e exclusão rigorosos, definidos a priori para garantir a pertinência e a qualidade dos materiais analisados. Foram incluídos artigos científicos, teses e dissertações publicados em português, que abordassem explicitamente as temáticas de atendimento educacional especializado, ensino médio em tempo integral, inclusão escolar e práticas pedagógicas, com um foco claro no contexto educacional brasileiro.

Assim, priorizou-se a inclusão de estudos que apresentassem resultados de pesquisas empíricas, revisões sistemáticas ou estudos teóricos que contribuíssem significativamente para a compreensão dos fenômenos investigados. A relevância temporal também foi considerada, buscando-se publicações mais recentes para refletir o estado atual do conhecimento, sem, contudo, desconsiderar obras clássicas e seminais que fundamentam o campo.

Quadro 1: Estudos selecionados

Estudo	Autor	Ano
O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum.	Ilza Isabel Abraão	2024
A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez	Carla Barbosa Alves	2010
A inclusão escolar de estudantes com direito à educação especial nas aulas de educação física de uma escola da rede estadual pública de ensino de Montes Claros – MG	Wesley Mendonça Alves	2024

Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência	Mariana Florentina Limas Alves de Oliveira Drumond	2022
A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência: estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes	Alcides Marttorely de Santana Messias e Clarissa Martins de Araújo	2022
A atuação do Tradutor e Intérprete de Libras no processo de inclusão escolar de alunos surdos	Carolina Alves do Nascimento e Renata Maria de Lima Santos	2020
Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio	Andréa Silva Adão Reis	2020
Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica	Ana Cláudia Pavão Siluk	2014
Formação do professor de apoio para o uso de tecnologias assistivas	Francielle do Carmo Ferreira Silva	2023
Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A Política e a Gestão em Debate	Maria do Socorro Silva da Silva, Alice Raquel Maia Negrão e Dinair Leal da Hora	2022

Fonte: Dados da Pesquisa

Em contrapartida, foram excluídos estudos que não se enquadrassem nas temáticas propostas, que fossem duplicados entre as bases de dados, que não estivessem disponíveis na íntegra para análise ou que apresentassem informações inconsistentes ou de baixa qualidade metodológica. Trabalhos de conclusão de curso de graduação, resumos expandidos de eventos, artigos de opinião e materiais não revisados por pares foram igualmente excluídos, a fim de manter o rigor científico da revisão. Essa etapa de filtragem foi essencial para assegurar que o corpus final fosse composto por estudos recentes de alta relevância e credibilidade acadêmica

2.1.3 Processo de seleção e análise dos estudos

O processo de seleção dos estudos foi realizado em duas etapas distintas, seguindo um fluxo sistemático para garantir a acurácia e a replicabilidade da revisão. Na primeira etapa, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos de todos os resultados obtidos nas buscas. Essa leitura inicial permitiu uma triagem rápida, identificando os estudos potencialmente relevantes e descartando aqueles que claramente não se alinhavam aos objetivos da pesquisa. Os estudos pré-selecionados então submetidos à segunda etapa.

A segunda etapa consistiu na leitura na íntegra dos estudos pré-selecionados. Essa leitura aprofundada possibilitou uma análise crítica do conteúdo, verificando a aderência aos critérios de inclusão e exclusão, a qualidade metodológica e a contribuição potencial para a

pesquisa. Somente os estudos que, após essa análise detalhada, demonstraram relevância e rigor foram incluídos no *corpus* final da revisão bibliográfica. Esse processo iterativo de seleção garantiu que apenas os materiais mais pertinentes e de alta qualidade fossem incorporados à análise.

Os estudos selecionados para compor o *corpus* da revisão bibliográfica foram utilizados para diversos fins, todos convergindo para o aprofundamento da compreensão do tema e o embasamento da pesquisa. Primeiramente, permitiram a compreensão aprofundada dos conceitos e fundamentos teóricos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado, ao Ensino Médio em Tempo Integral e à inclusão escolar.

Em segundo lugar, possibilitaram a identificação das principais práticas pedagógicas que se mostram eficazes na promoção da inclusão e do desenvolvimento de estudantes com deficiência, autismo e superdotação. Adicionalmente, a revisão permitiu analisar as discussões, os desafios e as tendências presentes na literatura sobre o tema, fornecendo um panorama abrangente do campo.

Por fim, os insights obtidos na revisão bibliográfica subsidiaram diretamente a elaboração dos questionários da pesquisa de campo e a interpretação dos dados coletados, estabelecendo um diálogo contínuo entre a teoria e a prática empírica.

2.2 Pesquisa de campo

Para realização do presente estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, e aprovado sob o registro nº 7.511.624, em conformidade com os preceitos éticos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016, conforme Anexo 1.

A pesquisa de campo foi um componente essencial para a coleta de dados primários, permitindo investigar as práticas pedagógicas do AEE no EMTI diretamente nas escolas da SRE de Januária. A escolha por essa abordagem aconteceu com o intuito de capturar a realidade vivenciada pelos profissionais da educação, suas percepções, desafios e as estratégias que adotam no dia a dia.

Logo após o recebimento da autorização do Comitê de Ética, todas as escolas foram contactadas por e-mail, informando o teor da pesquisa e solicitando o e-mail institucional de todos os profissionais do AEE. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, uma ferramenta que oferece flexibilidade e alcance, permitindo coletar informações de um número significativo de participantes de forma eficiente, conforme o Anexo 2 e o Anexo 3.

Os questionários foram direcionados a profissionais-chave que atuam no Atendimento Educacional Especializado, incluindo professores de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA), professores de sala de recursos multifuncionais (SRM) e tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), por e-mail. A seleção desses profissionais é estratégica, pois eles são os principais agentes na implementação do AEE e possuem uma visão privilegiada sobre as práticas pedagógicas e os desafios da inclusão.

As questões abordaram aspectos como o planejamento e a execução do AEE, as metodologias e recursos pedagógicos utilizados, a colaboração com os professores regentes e a gestão escolar, os desafios enfrentados e as práticas consideradas exitosas. A utilização de questionários online teve o objetivo de facilitar a coleta de dados em larga escala e a posterior análise quantitativa das informações.

2.3 Análise documental

A análise documental complementar a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, fornecendo informações valiosas sobre as políticas, diretrizes e normativas que regem o atendimento educacional especializado e o ensino médio em tempo integral.

Foram analisados documentos oficiais, como resoluções, pareceres, planos de ensino e projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas da SRE de Januária. Nessa perspectiva, foram observados os seguintes documentos: a Constituição Federal do Brasil (1988); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996); o Plano Nacional de Educação (2014/2024); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei nº 13.146 (2015) conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI); e o Projeto Político Pedagógico das escolas de EMTI da SRE de Januária.

Essa análise permitirá compreender o arcabouço legal e normativo que orienta as práticas pedagógicas, identificar as diretrizes para a implementação do AEE e do EMTI, e verificar a consonância entre as políticas estabelecidas e as práticas observadas na realidade escolar. A análise documental também contribuirá para identificar as lacunas entre o prescrito e o realizado, fornecendo subsídios para a proposição de recomendações e melhorias.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma integrada, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para uma compreensão holística do fenômeno. Os dados coletados por meio dos questionários *online* foram submetidos a análises estatísticas descritivas, permitindo identificar padrões, tendências e a frequência de determinadas práticas e desafios. Para os dados qualitativos, provenientes das respostas abertas dos questionários e da análise documental, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, que possibilitará a identificação de categorias temáticas, a emergência de novos insights e aprofundamento das discussões.

A triangulação dos dados, ou seja, a comparação e a validação das informações obtidas por diferentes métodos, fortalecerá a robustez dos resultados e a credibilidade da pesquisa. Ao final do estudo, com base na análise integrada dos dados, foi elaborado um guia com as principais práticas pedagógicas identificadas como exitosas, voltadas aos alunos do AEE do EMTI, visando oferecer um material prático e relevante para a comunidade educacional.

Com os procedimentos metodológicos claramente delineados, o próximo capítulo apresenta o contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, suas políticas, diretrizes e práticas, servindo de base para a análise do AEE e das estratégias de inclusão em vigor nas instituições pesquisadas.

3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Este capítulo explora o contexto do EMTI no Brasil, com foco nas políticas e práticas implementadas, especialmente em Minas Gerais. Inicialmente, o capítulo aborda o panorama do ensino médio de tempo integral no Brasil, discutindo como essa modalidade busca oferecer uma formação mais abrangente e aprofundada aos estudantes.

O Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil surge como um novo desafio, oferecendo uma alternativa que visa não apenas ampliar a carga horária escolar, mas também promover uma formação integral dos estudantes. Esse modelo educacional se alinha às diretrizes de uma educação mais inclusiva, crítica e capaz de atender às demandas sociais e econômicas do século XXI.

O aumento da carga horária, a diversificação das atividades e conteúdos escolares e a integração de disciplinas são algumas das características que visam garantir uma formação mais completa, preparando os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

A implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil é respaldada por uma série de legislações e políticas públicas. A Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), representa um marco importante para a educação básica no país, estabelecendo, entre outras medidas, a ampliação da carga horária do ensino médio para, pelo menos, 1.000 horas anuais.

Essa reforma buscou também a implementação de itinerários formativos, possibilitando a diversificação da formação dos estudantes e atendendo às especificidades de cada região e contexto educacional. A partir dessa legislação, as escolas passaram a poder adotar a jornada de tempo integral, onde os alunos têm a oportunidade de estudar por até 9 h/a diárias, com atividades complementares que incluem, por exemplo, práticas esportivas, culturais e de orientação profissional.

O Programa Mais Educação também foi muito importante para a implantação do EMTI no Brasil, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, promovendo a articulação de diversas atividades para além do currículo tradicional. O objetivo principal desse programa era promover o desenvolvimento integral dos alunos, com a inclusão de atividades extracurriculares que favorecem a formação de competências socioemocionais e a ampliação da participação social dos estudantes. Para reforçar essa portaria, em 2009, o Ministério da Educação lançou a cartilha da série Mais Educação – Educação Integral que apresenta importantes contribuições para o debate nacional.

O Programa Mais Educação empenhou-se na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. [...] O compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção. O Programa Mais Educação já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (Brasília, 2009, p. 5).

O trecho citado destaca de forma clara que a Educação Integral, exemplificada pelo Programa Mais Educação, vai muito além de uma iniciativa administrativa ou política; ela se configura como um processo coletivo e multifacetado, que exige a integração de diferentes setores da sociedade e a participação ativa de múltiplos agentes. A proposta evidencia a importância de parcerias intersetoriais e intergovernamentais, envolvendo educadores, estudantes, artistas, atletas, profissionais de saúde, gestores e cientistas, mostrando que a construção de uma educação de qualidade depende do engajamento coletivo e da convergência de saberes e experiências.

Gomes (2019, p.24) afirma que a implantação do ensino médio em tempo integral por meio do Programa Mais Educação representou uma mudança significativa na organização da educação básica, buscando não apenas ampliar a carga horária, mas também diversificar as atividades escolares, integrando conteúdos acadêmicos com práticas de formação cidadã, cultural e profissional. Esse modelo visa, portanto, proporcionar uma formação mais completa e adaptada às necessidades dos jovens do século XXI.

O Programa Mais Educação, em seu material de debate, também defende que falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada (Brasília, 2009, p.20). Esses tempos e espaços escolares são reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2017, que trata da organização curricular do ensino médio, a proposta do ensino integral é estruturada de forma a garantir aos estudantes a vivência de atividades que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades, com um currículo que integre conteúdos acadêmicos e ações formativas de caráter prático e reflexivo.

Essa legislação também estipula a necessidade de projetos pedagógicos que busquem atender às especificidades das diferentes realidades locais, considerando as características culturais e sociais dos estudantes.

Além disso, a transição para o Novo Ensino Médio, conforme as mudanças implementadas pela Lei nº 13.415/2017, trouxe novas diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a possibilidade de flexibilização do currículo, promovendo o aprofundamento de conhecimentos nas áreas de interesse dos estudantes e a implementação de itinerários formativos. Apesar do foco inicial ter sido a autonomia do estudante, o modelo de Ensino Médio Integral continua sendo um importante mecanismo para promover a educação integral, permitindo a inclusão de novas experiências e possibilidades de aprendizagem (Brasil, 2017).

A mesma legislação também prevê a ampliação da carga horária mínima, de 800 horas anuais para 1.000 horas, buscando garantir um tempo maior de convivência escolar, com atividades mais diversificadas e profundas, que atendam ao desenvolvimento integral do estudante. O ensino médio integral se tornou, portanto, uma possibilidade concreta de melhorar a qualidade educacional, reduzindo as desigualdades no acesso à educação de qualidade e possibilitando a preparação dos jovens para os desafios do século XXI (Brasil, 2017).

Ainda sobre a ampliação da carga horária escolar diária, o Programa Mais Educação apresenta:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (Brasil, 2009, p.38).

O trecho destaca a importância da ampliação da jornada escolar no contexto da Educação Integral, ao sugerir que esse aumento de tempo na escola deve ir além da simples divisão em turnos. A ampliação da jornada, quando bem estruturada, permite que a escola repense suas práticas pedagógicas e construa organizações curriculares mais flexíveis, que

priorizem o aprendizado de forma multidimensional, considerando o contexto e as experiências dos alunos.

O texto publicado pelo Programa Mais Educação ainda alerta para o risco de transformar esse tempo adicional em atividades não educativas, o que enfraqueceria o propósito da educação integral. Portanto, é fundamental que a organização do currículo escolar seja repensada para promover uma educação mais flexível, mas sem perder o compromisso com os saberes essenciais, garantindo uma formação que leve em consideração os desafios concretos da comunidade escolar e os princípios da educação integral. O papel do projeto político-pedagógico (PPP) é destacado como central para orientar as ações e garantir que a ampliação da jornada escolar contribua de maneira significativa para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Contribuindo com o avanço do EMTI nas escolas públicas de Minas Gerais, em outubro do ano de 2012 aconteceu a publicação da Resolução SEE nº 2197, pela SEE, que regulamentava sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, apresentando as diretrizes da Educação em Tempo Integral a serem seguidas pelas escolas da rede estadual. Com esse dispositivo, buscou-se ampliar as possibilidades de ações educativas, além do acompanhamento pedagógico, contemplando outras áreas, como: Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Ciberultura; Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; Direitos Humanos e Cidadania (Minas Gerais, 2012).

Apesar do avanço representado pela implementação do Ensino Médio Integral, ainda existem desafios consideráveis para sua consolidação em todo o território nacional. A falta de infraestrutura, a escassez de profissionais qualificados e a resistência a modelos de ensino diferenciados são obstáculos que limitam o potencial desse modelo educacional. Assim, compreender o impacto do Ensino Médio Integral no Brasil e as políticas públicas associadas a ele é essencial para avaliar os avanços conquistados até o momento e as perspectivas futuras para a educação no país.

Em um estudo recente, Costa (2024) afirma que a educação integral tem se consolidado como uma das principais estratégias para a melhoria da qualidade educacional e redução das desigualdades no Brasil. Seus estudos indicaram que escolas integrais podem apresentar “resultados em redução de violência, aumento no acesso ao mercado de trabalho, além de melhoria da aprendizagem e diminuição da evasão, a depender das características de cada programa ou política”.

Com base nesse estudo e em toda legislação apresentada sobre os propósitos da educação integral, é possível considerar que sua implementação, quando bem planejada e

executada, pode resultar em benefícios significativos para os estudantes, incluindo melhorias no desempenho acadêmico, redução da violência escolar e maior inserção no mercado de trabalho.

3.1 O ensino médio de tempo integral em Minas Gerais

O Documento Orientador do EMTI (Minas Gerais, 2024) afirma que a ampliação da jornada escolar, que caracteriza o ensino em tempo integral, é uma importante estratégia para garantir a educação interdimensional dos estudantes e possibilitar a formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes, ampliando assim as aprendizagens para além dos aspectos cognitivos (Minas Gerais, 2024). Isso significa que o tempo extra na escola não é utilizado apenas para aprofundar o aprendizado cognitivo ou o reforço escolar, mas também para explorar outras dimensões do desenvolvimento humano, como o social, o emocional, o ético e o cultural.

Na implementação do EMTI, o modelo pedagógico adotado em Minas Gerais, baseado na Escola da Escolha, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi adaptado ao contexto local, respeitando a identidade educacional do estado e mantendo os princípios e fundamentos do modelo original (Minas Gerais, 2025).

De acordo o Documento Orientador do Ensino Integral, o Programa Escola em Tempo Integral em Minas Gerais é pautado nos seguintes objetivos:

1. **Formação Integral dos Estudantes:** promove a formação em suas múltiplas dimensões - física, intelectual, emocional, cultural e social, consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, superando a presença dominante dos aspectos cognitivos na formação escolar.
2. **Inclusão Social:** promove a formação para o exercício efetivo da cidadania, estabelecimento de vínculos e relações, respeito à pluralidade de valores, entendimento da interdependência entre as pessoas e a convivência pacífica e harmoniosa.
3. **Desenvolvimento Humano:** promove a formação para a autorrealização e plenitude humana e para a melhor relação de cada estudante consigo mesmo, com o desenvolvimento de suas potencialidades e, assim, com o outro, em todas as dimensões da vida pessoal, social e produtiva. Inclui a ampliação e consolidação de valores fundamentais para a vida.
4. **Protagonismo:** promove participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso com sua formação escolar. Implica desenvolver habilidades de liderança, autonomia, tomada de decisões e resolução de problemas reais, entre outras.
5. **Modelo Pedagógico Centrado no Estudante e seu Projeto de Vida:** promove o foco do trabalho escolar no estudante e seu Projeto de Vida, com o ideal formativo de jovens autônomos, solidários e competentes.
6. **Gestão Participativa e Transparência:** promove a participação da comunidade na tomada de decisões educacionais e a transparência na utilização dos recursos e dos processos escolares. (Minas Gerais, 2025, p.9).

A ampliação da jornada escolar é uma estratégia que visa proporcionar aos estudantes mais oportunidades de aprendizado e vivências que vão além das atividades tradicionais de sala de aula. A proposta de uma educação interdimensional busca integrar diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante, reconhecendo que o processo de aprendizagem não se resume à aquisição de conhecimento acadêmico, mas envolve também a construção de competências para a vida, como o desenvolvimento de habilidades sociais, a cidadania ativa, o respeito à diversidade e a solidariedade.

A formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes é, portanto, uma das principais metas do ensino em tempo integral. Ao oferecer aos estudantes mais tempo e oportunidades para participar de atividades extracurriculares, como esportes, arte, cultura, debates e projetos comunitários, o ensino em tempo integral contribui para a formação de indivíduos mais completos, que não apenas dominam conteúdos escolares, mas também adquirem competências essenciais para se tornarem cidadãos ativos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Esse modelo de ensino também favorece a redução da desigualdade, já que oferece a todos os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios que necessitam de adaptação em decorrência de deficiências ou outras limitações, mais chances de interação social e desenvolvimento de habilidades importantes para o futuro. Ele se distancia de uma visão restrita de educação, que se limita à formação acadêmica, e passa a entender a educação como um processo integral, que considera as múltiplas dimensões da experiência humana.

Esse modelo traz em sua centralidade a grande tarefa da escola: criar processos educativos estruturados que assegurem ao estudante as condições para que ele inicie a construção de seu Projeto de Vida, que se dará em níveis muito distintos, considerando as etapas de ensino em que se localiza o estudante e as suas necessidades de estímulos, visto que o desenvolvimento de cada um ocorrerá como consequência de um processo formativo estruturado (ICE - Caderno Concepção do Modelo Pedagógico, 2020, p. 39).

Este trecho do material de implantação mostra que a ampliação da jornada escolar, característica do ensino em tempo integral, pode ser uma estratégia fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência. Essa ampliação permite que o tempo escolar seja utilizado de maneira mais abrangente, atendendo não apenas às necessidades acadêmicas, mas também às demandas sociais, emocionais e de desenvolvimento dos alunos com deficiência, garantindo uma educação verdadeiramente interdimensional.

Para os estudantes com deficiência, o ensino em tempo integral oferece mais oportunidades de participação em atividades adaptadas, que vão além do currículo tradicional,

como atividades de socialização, projetos de desenvolvimento emocional e ações de cidadania. A educação interdimensional reconhece que o aprendizado não é apenas cognitivo, mas também envolve o fortalecimento da autonomia, a valorização da diversidade e a promoção da inclusão social. Essas atividades extraclasse permitem que os estudantes com deficiência se envolvam de maneira mais completa no ambiente escolar e na sociedade, desenvolvendo habilidades e competências que vão além do conteúdo acadêmico.

A formação de cidadãos autônomos, solidários e competentes para estudantes com deficiência é promovida por meio de atividades que favorecem não apenas o aprendizado intelectual, mas também a construção de habilidades sociais, a autoconfiança e o desenvolvimento emocional. Ao ter mais tempo na escola, os alunos podem experimentar um acolhimento mais completo, participando de atividades que respeitam suas especificidades e ampliam suas oportunidades de interação social e desenvolvimento pessoal.

Além disso, a inclusão desses alunos em um modelo de ensino como o que é proposto no ensino em tempo integral contribui para a redução das barreiras sociais e educacionais, proporcionando a eles mais acesso a recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas que favorecem sua aprendizagem. Esse modelo de ensino permite que as diferenças sejam valorizadas, promovendo uma verdadeira educação inclusiva, que respeita as necessidades e capacidades de cada aluno, independentemente de sua deficiência.

Analizando a proposta da escola de ensino integral, é possível perceber que ao ampliar a jornada escolar e integrar diferentes dimensões do aprendizado, o ensino em tempo integral contribui significativamente para a inclusão de estudantes com deficiência, oferecendo-lhes mais tempo e oportunidades para desenvolverem suas potencialidades. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado acadêmico, mas também promove a integração social e o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para a vida adulta com mais igualdade de condições e oportunidades.

Sobre a educação integral e a inclusão de pessoas com deficiência, Silva (2024, p.57) afirma que a implementação do ensino médio em tempo integral deve considerar as especificidades dos alunos com deficiência, oferecendo recursos pedagógicos adequados e formação contínua para os profissionais da educação, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

O EMTI é caracterizado pela oferta de 9 blocos/aula dentre os conteúdos da BNCC e disciplinas da parte diversificada, o que estende o tempo de aula para os dois turnos. Nesse modelo, os estudantes matriculados enfrentam uma jornada de quatro aulas a mais do que os estudantes do ensino médio parcial, o que pode ser desafiador para os estudantes com

deficiência devido às limitações que os mesmos enfrentam. Segundo o Documento Orientador da Educação Integral em Minas Gerais (2025):

A arquitetura das matrizes curriculares da Educação Integral envolve uma proposta pedagógica integrada, na qual componentes curriculares das áreas de conhecimento do Currículo Referência de Minas Gerais e os componentes curriculares das Atividades Integradoras articulam-se de forma a garantir os direitos à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. As Atividades Integradoras, exclusividade da Educação Integral, cumprem o papel de articular, aprofundar e ampliar as aprendizagens, com vistas à formação acadêmica de excelência, ao desenvolvimento de habilidades e competências do século XXI e à formação para a vida (Minas Gerais, 2025, p. 4).

A proposta do modelo pedagógico da educação em tempo integral é que toda a equipe e espaço escolar participem ativamente do processo educativo, do portão à sala de aula, passando por espaços de alimentação, biblioteca, e outros, criando condições para a construção do Projeto de Vida dos estudantes, de modo que todos os envolvidos considerem a perspectiva de uma formação que permitirá ao estudante desenvolver uma visão do seu próprio futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da sua vida: pessoal, social e produtiva (Minas Gerais, 2024).

3.2. As escolas de ensino médio em tempo integral da SRE de Januária/MG

A Superintendência Regional de Ensino de Januária está localizada na região norte do estado de Minas Gerais e é responsável pela gestão, acompanhamento e suporte às 134 escolas estaduais que compõem a sua área de abrangência, num total de 19 municípios.

A região possui características rurais e urbanas, incluindo comunidades ribeirinhas e quilombolas, que demandam atenção especial para garantir acesso e permanência escolar. A educação especial é uma modalidade de ensino coordenada pela Equipe de Apoio à Inclusão (SAI), que faz parte da Divisão de Assuntos Pedagógicos (DIVAP), que por sua vez pertence à Diretoria Educacional (DIRE). A equipe SAI coordena e acompanha os assuntos referentes aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação, incluindo autorização de profissionais e serviços de AEE.

A Superintendência Regional de Ensino de Januária foi criada em 1972, atualmente com 53 anos de existência. Baseado no Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023, no artigo 56, determina que as SREs têm como competência exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação

normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado com os municípios, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, com atribuições de:

- I – Promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado nas instituições educacionais do sistema de ensino de Minas Gerais;
- II – Orientar as escolas estaduais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações com os municípios de sua área de atuação;
- III – Planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas à sua gestão orçamentária, financeira e patrimonial;
- IV – Fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso com Caixas Escolares afetos a sua área de atuação;
- V – Zelar pelo cumprimento das normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento;
- VI – Orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber;
- VII – Coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua área de abrangência, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
- VIII – Coordenar o serviço de Inspeção Escolar, garantindo o alinhamento do trabalho de inspeção com as políticas e diretrizes estabelecidas pela Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, e do regular fluxo de informações entre as unidades de ensino, a Superintendência Regional de Ensino e a Unidade Central;
- IX – Realizar a inspeção das escolas vinculadas ao sistema de ensino de Minas Gerais e a avaliação da qualidade de seus cursos, em todas as etapas da Educação Básica;
- X – Organizar e atribuir aos inspetores escolares os respectivos setores de Inspeção Escolar, conforme orientações da Superintendência de Regulação e Inspeção Escolar, e estabelecer critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho, caso seja necessário;
- XI – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (Minas Gerais, 2023, s.p.).

A SRE de Januária é denominada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) como uma SRE de Porte II, sendo organizada com 3 diretorias: a Diretoria Administrativa e Financeira, que tem como competência programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas, em âmbito regional, com a orientação, a supervisão técnica. A Diretoria Educacional, que tem como competência coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, sob a orientação, a supervisão técnica. A Diretoria de Pessoal a quem cabe planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, em âmbito regional.

Na SRE de Januária, o EMTI foi implantado no ano de 2017, em apenas duas escolas. A escolas contempladas para iniciar essa nova modalidade foram as escolas estaduais Olegário Maciel, localizada na cidade de Januária e a Brasiliano Braz, localizada na cidade de São Francisco. Gradativamente novas escolas foram contempladas e o quadro atual das escolas de EMTI na SRE de Januária é apresentado no quadro 1:

Quadro 2: Distribuição das escolas que ofertam o EMTI na SRE de Januária

EMTI 2025 = Lista de escolas por município	
Município	Escolas
Chapada Gaúcha	E.E Moacir Cândido
Ibiracatu	E.E. Vicente Martins Pereira E.E. Maria Barbosa Leite
Januária	E.E. Caio Martins E.E. Professora Zina Porto E.E. Olegário Maciel E.E. José Manoel Cirino
Juvenília	E.E. Antônio Ortiga E.E. de Monte Rei E.E. Manoel Fernandes da Silva
Manga	E.E.. Ministro Petrônio Portela
Matias Cardoso	E.E.. Dom Bosco
Montalvânia	E.E.. de Montalvânia
São Francisco	E.E.. Brasiliano Braz E.E. Dona Alice Mendonça E.E. Elpídio Fonseca
Urucuia	E.E. Antônio Esteves dos Anjos
Varzelândia	E.E. João Cardoso Godinho E.E. Padre José Silveira E.E. Juca Veloso E.E. Deputado Edgar Pereira E.E. Manoel Alves de Almeida

Fonte: SRE de Januária

O quadro 2 apresenta a distribuição das escolas que ofertam o EMTI na SRE de Januária, no ano de 2025. A cada início de ano letivo, a SEE analisa a possibilidade de ampliação da oferta do EMTI para novas escolas das regionais.

Finalizando o presente capítulo, é importante destacar que a análise das políticas e práticas do ensino médio em tempo integral nas escolas da SRE de Januária evidencia que a implementação desse modelo exige mais do que a simples ampliação da jornada escolar. Sua efetividade depende de uma articulação entre planejamento pedagógico, formação docente, infraestrutura adequada e recursos diversificados, além do engajamento da comunidade escolar.

Compreender o EMTI nesse contexto prepara para o capítulo seguinte, no qual serão abordados o AEE e a Educação Especial no Brasil, oferecendo um panorama histórico, legal e

pedagógico que fundamenta a análise das práticas inclusivas e do papel do AEE no fortalecimento da educação integral.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo aborda a educação especial no contexto brasileiro, destacando o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência. Serão apresentados e discutidos os conceitos e a importância do AEE para garantir o acesso e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar, com ênfase no AEE no ensino médio integral, onde são abordadas as especificidades desse atendimento para essa modalidade da educação básica.

A concepção da educação especial, como uma modalidade de ensino, será abordada neste estudo utilizando como respaldo a legislação nacional e estadual que mais causaram impacto na educação.

A trajetória da educação especial no Brasil está intrinsecamente ligada às transformações sociais, políticas e culturais do país. Sobre essa trajetória, Aranha (2006) afirma:

A trajetória da educação especial no Brasil, marcada por um longo período de marginalização e segregação das pessoas com deficiência, começa a ser repensada a partir da década de 1980, quando a sociedade brasileira, influenciada por movimentos internacionais de direitos humanos, começa a questionar a exclusão e a lutar por uma educação inclusiva, que garanta o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas condições. (Aranha, 2006, p. 102)

Com este trecho é possível observar a evolução das concepções e práticas educacionais voltadas para a educação especial no Brasil, a começar pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. A Constituição democratizou o direito de todos terem acesso à educação, apontando-a como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s.p.).

O referido artigo discorre sobre os direitos e garantias fundamentais, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Mediante o que está posto na nossa Constituição Federal devemos esperar que espaços coletivos e públicos, como as escolas estaduais estejam preparadas para acolher e ensinar a todos os estudantes.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é necessário que os planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (Mantoan, 2003). Ainda de acordo Mantoan (2003, p 21):

A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

No Capítulo III da CF— Da Educação, da Cultura e do Desporto —, artigo 205, a Constituição prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O texto dos artigos 205 a 208 da Constituição Brasileira de 1988, é de fundamental importância para a educação inclusiva no Brasil.

Ele estabelece que o dever do Estado com a educação, deve ser efetivado por meio de garantias que assegurem o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional. Entre essas garantias, destaca-se o AEE para os estudantes com deficiência, enfatizando a preferência pela rede regular de ensino.

Essa indicação da rede regular de ensino como o local preferencial para o AEE merece destaque, pois reflete a ideia de que a educação inclusiva não deve ser um serviço paralelo ou segregado, mas sim uma prática incorporada ao cotidiano escolar. A inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola, mas se refere a garantir que ele tenha as condições adequadas de participação e aprendizado, com o suporte necessário para que sua deficiência não seja um obstáculo para o acesso ao currículo escolar e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Além disso, ao afirmar que o AEE deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, o artigo 208 da Constituição Federal reconhece a educação inclusiva como um direito, e não apenas como uma exceção. Isso implica que a escola comum deve se estruturar para acolher e atender a diversidade dos alunos, oferecendo adaptações pedagógicas e recursos adequados para garantir que todos tenham igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, o AEE se apresenta não como um serviço isolado, mas como uma parte integrante da educação geral, permitindo que os estudantes com deficiência interajam, aprendam e se desenvolvam ao lado de seus pares, em um ambiente de diversidade e respeito.

Para reafirmar a importância da CF/88 na trajetória da inclusão de estudantes com deficiência, Alves (2024, p. 78) aponta:

Conclui-se, portanto, que as conquistas legais estabelecidas na Constituição Federal de 1988 foram fundamentais para a luta histórica pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, em especial na rede regular de ensino. Esse documento possibilitou que a educação especial, como modalidade de ensino, esteja presente em todas as etapas da educação brasileira. No entanto, percebe-se que essa inclusão ainda não foi totalmente exitosa, embora a referida Constituição tenha sido aprimorada a cada ano com as emendas constitucionais para o melhor atendimento desse público em diversas áreas. Alves (2024, p. 78)

O autor destaca o papel crucial da Constituição Federal de 1988 na garantia de direitos e na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à educação regular. Embora a CF/88 tenha sido um marco importante, garantindo a presença da educação especial em todas as etapas do sistema educacional, a citação aponta que, apesar das conquistas legais, a inclusão ainda enfrenta desafios, e a implementação plena dessas diretrizes ainda não foi totalmente alcançada. As emendas constitucionais refletem um esforço contínuo para aprimorar o atendimento a esse público, mas a citação nos lembra que o caminho para a verdadeira inclusão requer avanços contínuos em diversas áreas, incluindo a educação.

A partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar começou a ganhar força, influenciado pelas discussões internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que defendeu a educação para todos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Essa declaração surgiu em 1994, em Salamanca na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, dentre os quais, o Brasil. Nesse encontro, reafirmou-se o compromisso de os países desenvolverem ações para que todas as pessoas, independentemente de diferenças e de necessidades específicas, tivessem acesso ao ensino regular inclusivo (UNESCO, 1994).

Segundo Drumond (2022):

Tal declaração foi uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de tratar os princípios da política e da prática da Educação Especial, sendo considerada como um dos documentos mais importantes referentes à inclusão social. Ela não possui efeito legal, mas é um documento importante para nortear as nações rumo a incluir os alunos com necessidades especiais em suas escolas (Drumond, 2022. p.40)

A Declaração de Salamanca foi um marco fundamental para a história da educação especial, representando um ponto de inflexão nas políticas educacionais globais e no conceito de educação inclusiva. Ela afirma, de maneira clara e inequívoca, que todos os alunos,

independentemente de suas condições, têm o direito de aprender juntos na educação regular, e que as escolas devem ser preparadas para acolher a diversidade. Sobre a Declaração e seu impacto para a educação especial, Abraão (2024, p.29) defende:

A Declaração de Salamanca definiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais de modo a reafirmar o compromisso com a Educação para Todos com uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de satisfazer as necessidades educacionais. Assim, o documento demanda que o atendimento das pessoas com deficiência seja assegurado pelo Estado como parte integrante do sistema educacional, ou seja, que esses estudantes, público da Educação Especial, sejam atendidos nas classes comuns junto com todas as crianças. A inclusão e a participação fortalecem o exercício dos direitos humanos e na educação implica no desenvolvimento de estratégias que auxiliem a equalização de oportunidades educacionais para todos.

É possível observar então que a Declaração de Salamanca desafiou a visão tradicional da educação especial, que se baseava em modelos segregacionistas, onde estudantes com deficiência eram frequentemente excluídos das escolas regulares e colocados em instituições especializadas. Com a Declaração, surgiu a ideia de que a inclusão escolar não deveria ser vista como uma mera adaptação das escolas para receber os alunos com deficiência, mas como um processo transformador, que exigia mudanças no sistema educacional para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, pudessem acessar o currículo de forma igualitária e participativa.

Outro ponto importante a partir deste evento foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) que reconhece a educação como direito de todos e incentiva práticas pedagógicas voltadas para o atendimento educacional especializado (AEE) no âmbito das escolas regulares.

A LDBEN deu continuidade a esse movimento, ao incorporar, em seu artigo 58, a concepção de educação especial como modalidade transversal, destinada a atender, “preferencialmente na rede regular de ensino”, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDBEN tem como um dos princípios, a garantia do direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, estabelecendo para isso o papel da família, e do Estado para assegurar o pleno desenvolvimento do educando.

Art. 2º A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil,1996, p.8).

Essa perspectiva foi sendo fortalecida por documentos e políticas complementares ao longo dos anos 2000, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e, sobretudo, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. O movimento pela inclusão social amplia a ideia de equidade e que o sistema educacional deverá combater as práticas discriminatórias e criar alternativas para vencê-las (Brasil,1998).

Esse documento busca garantir prioritariamente a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, possibilitando a educação especial ser desenvolvida nos diversos níveis e modalidades da educação. Em seu texto, apresenta como proposta central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.8).

O referido trecho reflete a proposta de um sistema educacional integrado e inclusivo, em que a educação especial se articula com o ensino regular, garantindo acesso, participação e qualidade para todos os alunos, e criando um ambiente que valoriza a diversidade, promove a igualdade de oportunidades e garante os direitos educacionais de todos os estudantes.

Mediante essa colocação, Mantoan (2003) afirma:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2003, p.12).

Dessa forma, é possível entender que várias são as maneiras de aprender e, conseqüentemente, de avaliar. Somos diferentes na nossa essência, no nosso pensar e na nossa forma de agir. Não seria diferente no desenvolvimento da nossa aprendizagem.

A história da educação especial no Brasil revela um percurso complexo, atravessado por concepções excludentes, práticas assistencialistas e, mais recentemente, por movimentos em direção à inclusão escolar. Conforme destaca Mantoan (2003), a educação especial foi, por

muito tempo, pautada em uma lógica segregadora, que entendia a deficiência como um desvio a ser corrigido por meio de intervenções terapêuticas ou ensino especializado, quase sempre ofertado em instituições paralelas à escola comum.

Outro aspecto que merece destaque nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), foi a orientação sobre o entendimento de que a educação especial não se faz de forma paralela à educação regular, que essa modalidade deve ser desenvolvida transversalmente em todos os anos e níveis. É possível observar no estudo deste documento um avanço para melhoria do ensino inclusivo no contexto da educação regular, no entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, p.15).

Nesse contexto, Mantoan (2006; 2011) assume um papel central ao defender que a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola comum, mas implica uma transformação profunda da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da concepção de ensino e aprendizagem.

Para a autora, a inclusão desafia a própria estrutura do sistema educacional, pois exige o reconhecimento da diversidade como valor e não como problema. Como ela afirma: “a inclusão não é um favor, mas um direito que tem base legal, ética e pedagógica” (Mantoan, 2003, p. 25). Nesse sentido, a escola inclusiva deve ser pensada como um espaço que acolhe a todos, em suas singularidades, e não como um ambiente que seleciona os que “se adaptam” a um padrão normativo de aluno.

Ainda segundo Mantoan (2011), a política de 2008 representou um divisor de águas, pois consolidou o entendimento de que a educação especial não deve se constituir como um sistema paralelo ao ensino comum, mas como um serviço de apoio, oferecido por meio do AEE, preferencialmente no contraturno escolar. Nessa lógica, o AEE tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos no currículo comum.

Outro marco relevante inclui a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU (2006), internalizada no Brasil com status de emenda constitucional (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009), que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabeleceu metas claras para a ampliação do acesso ao AEE e à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

O PNE estabelece metas e diretrizes para a educação no Brasil para o período de 2014 a 2024, com o objetivo de promover a universalização do acesso à educação de qualidade, garantindo o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de suas condições (BRASIL, 2014). Entre suas diversas diretrizes, o PNE contempla explicitamente a necessidade de garantir o atendimento especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a promover a inclusão escolar e a redução das desigualdades educacionais.

Ao definir o direito à educação para todos, o PNE reconhece que a educação de qualidade deve ser acessível e inclusiva, e, portanto, destaca a importância do AEE como um serviço essencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. O AEE, conforme o PNE, deve ser realizado de maneira articulada ao currículo regular, proporcionando apoio pedagógico especializado para que esses alunos possam participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, superando barreiras que possam existir devido às suas deficiências.

O PNE também enfatiza a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, especialmente para os docentes e os profissionais de apoio, a fim de capacitá-los para a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa formação é fundamental para que os educadores possam adotar metodologias inclusivas, utilizar tecnologias assistivas e aplicar as adaptações curriculares necessárias, promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a implementação efetiva do AEE é, portanto, um dos pilares para alcançar as metas do PNE relacionadas à qualidade e equidade no sistema educacional. A garantia de acessibilidade e a oferta de apoio especializado são condições indispensáveis para assegurar que os estudantes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que os demais alunos, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Mantoan (2006) aponta, entretanto, que o avanço legal e normativo não se traduz automaticamente em mudanças na prática escolar.

A efetivação de uma educação inclusiva requer não apenas políticas públicas, mas também a ressignificação das culturas escolares, a formação docente continuada e o compromisso ético com a equidade. Como enfatiza a autora, a inclusão não é uma política compensatória, mas a reconstrução do próprio conceito de escola: “uma escola para todos, e não para os que aprendem dentro de um padrão pré-definido” (Mantoan, 2006, p. 45).

Mantoan (2006) sublinha um ponto fundamental no processo de educação inclusiva: a inclusão vai além da implementação de políticas públicas, sendo essencial que haja uma verdadeira ressignificação das culturas escolares. Isso significa que a mudança não se limita apenas à adaptação de espaços ou à aplicação de novas normas, mas envolve uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos educadores e demais profissionais, e na estrutura organizacional das escolas, a fim de atender à diversidade do público escolar, os estudantes.

Ao afirmar que a inclusão não deve ser vista como uma política compensatória, a autora critica a visão de que a inclusão é um favor ou uma compensação para aqueles que não se encaixam nos padrões tradicionais de ensino. Em vez disso, ela destaca que a inclusão é uma reconstrução do conceito de escola, que deve ser entendida como um espaço para todos, respeitando as diversidades de aprendizagem e superando a ideia de que há um único padrão pré-definido de aluno, aquele que segue um modelo específico de aprendizagem. Nesse sentido, a escola inclusiva deve ser uma instituição capaz de acolher e oferecer as condições adequadas para que cada aluno, independentemente de suas limitações ou necessidades, tenha as mesmas oportunidades de aprendizado e participação no processo educativo.

Mantoan (2006) nos mesmos estudos também enfatiza a importância da formação docente continuada, que é um dos pilares para que a inclusão se concretize na prática. Os educadores devem ser constantemente capacitados para lidar com a diversidade de suas turmas, utilizando estratégias pedagógicas que favoreçam a equidade e a acessibilidade, ao mesmo tempo em que promovem um ambiente de respeito e valorização das diferenças.

Nesse sentido, o compromisso ético dos profissionais da educação com a inclusão vai além de uma atitude de aceitação, sendo uma prática diária que busca ativamente a igualdade de condições para todos os alunos. Ainda sobre a importância da formação continuada de professores para atuarem na educação inclusiva, Silva (2023) aponta:

[...] os cursos de formação de professores precisam se adequar a educação inclusiva, assim como os órgãos públicos necessitam adequar os espaços escolares às necessidades dos educandos. É notório que não basta trazer o aluno para dentro da sala de aula, primeiramente tem que oferecer subsídios que o faça permanecer com qualidade e realmente incluído com os demais. Com essa filosofia em mente, passa a ser importante para o contexto desta investigação compreender também sobre as falácias que permeiam a educação inclusiva. (Silva, 2023, p.23).

A formação de professores e a adequação dos espaços escolares às necessidades dos educandos são fundamentais para que a inclusão aconteça com qualidade. A autora também levanta a questão das falácias que permeiam a educação inclusiva, ou seja, a ideia de que a

inclusão se limita ao acesso físico do aluno à escola, sem considerar as estratégias pedagógicas e adaptações necessárias para que ele participe ativamente e se desenvolva junto aos demais alunos. Isso reforça a importância de uma abordagem integral e estruturada, que envolva formação continuada para os educadores e um compromisso com melhorias físicas e pedagógicas nas instituições de ensino.

A Lei 13.146 de 06 de junho de 2015, que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma lei que ampliou os direitos das pessoas com deficiência em muitos segmentos, como saúde, educação e melhoria da acessibilidade. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Da mesma forma que também proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços (Brasil, 2015).

Sobre o estatuto, Abraão (2024, p.38) dá ênfase ao capítulo IV Do Direito À Educação, destacando os artigos 27 e 28, onde o artigo 27 deixa claro que a educação é um direito da pessoa com deficiência. E para garantir esse direito, os sistemas de ensino devem assegurar ambiente inclusivo de aprendizagem ao longo de toda a vida, para que todas as habilidades e talentos sejam estimulados e desenvolvidos, mostrando assim, a importância de que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade assumam seu dever de garantir às pessoas com deficiência uma educação de qualidade que os proteja de toda forma de violência, negligência e discriminação. O artigo 28 detalha os deveres que garantem a oferta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a saber:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...].

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...].

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...].

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...].

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar; [...] (Brasil, 2015, p. 9).

Mediante o exposto, fica evidente que é de responsabilidade do poder público assegurar que o sistema educacional inclusivo seja uma realidade em todas as etapas e modalidades de ensino com garantia de acesso, permanência, participação e qualidade da educação para todos, além de ter o dever de monitorar, acompanhar e avaliar o processo que possibilita a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

4.1 Educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado é compreendido como um serviço complementar e de apoio, destinado a garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional. Mantoan (2003, p.122) aponta que o AEE tem como objetivo “atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua permanência, participação e aprendizagem no ensino regular”. O AEE, portanto, não se limita a práticas assistenciais, mas busca promover uma verdadeira inclusão educacional, respeitando as diferenças e oferecendo condições para que o aluno possa alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Segundo o Manual de atuação do Ministério Público em defesa da Educação Inclusiva (Brasil, 2024) o atendimento, como se vê no âmbito normativo do direito constitucional à educação, refere-se a serviços e a suportes complementares ou suplementares que permitam a todo e qual quer estudante acesso e permanência na escola. O mesmo Manual também aponta o termo “atendimento” como o usado também no inciso VII, do art. 208, no que diz respeito ao material didático, ao transporte, à alimentação e à assistência à saúde.

É possível definir o conceito de AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da seguinte forma:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que visa garantir o acesso, a permanência, o progresso e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na educação básica. O AEE deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, sendo complementado e de apoio à educação escolar, com vistas à promoção da autonomia dos alunos, respeitando suas necessidades educacionais específicas. (BRASIL, 2008, s.p.).

A Política Nacional de Educação Especial propõe que o AEE seja realizado de maneira articulada com a escola regular, proporcionando ao aluno com deficiência condições de acessar o currículo escolar e participar ativamente das atividades pedagógicas. Este serviço deve ser personalizado, considerando as particularidades de cada estudante e o contexto educacional em que ele está inserido.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado é regulamento pela Resolução SEE nº4256/2020, que define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Minas Gerais, 2020).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por sua vez, diz, em seu art. 4º que se considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p.1).

Para entender melhor esse público, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Isso pode acontecer, principalmente, quando apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ainda define os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que demonstram elevado potencial em uma determinada área ou em áreas combinadas, tais como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Segundo o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p.2).

O referido artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, esclarece a organização e a estruturação do AEE nas escolas brasileiras, estabelecendo diretrizes claras sobre como esse serviço deve ser oferecido. O AEE, de acordo com a resolução, deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outro espaço da rede regular de ensino, durante o turno inverso ao das aulas regulares. Essa organização busca garantir que o atendimento especializado complemente, e não substitua, o ensino nas classes comuns, permitindo que o estudante com deficiência permaneça inserido no ambiente escolar regular.

Ademais, a resolução ressalta que o AEE pode ser realizado em outros espaços, como centros especializados ou instituições comunitárias, desde que conveniadas com as secretarias de educação. Essa flexibilidade de locais para o atendimento visa proporcionar uma maior acessibilidade e adequação ao contexto de cada estudante, atendendo a diversas realidades e necessidades educacionais.

O fato de o AEE não substituir as classes comuns, mas complementá-las, reforça a ideia de inclusão escolar, permitindo que os alunos com deficiência participem ativamente das atividades curriculares regulares, com o suporte adequado, garantindo assim que o processo de aprendizagem seja eficaz e respeite as especificidades de cada estudante. A resolução, portanto, contribui para a promoção da equidade no ensino, ao assegurar que o AEE seja realizado de maneira complementar e respeitosa, sempre com o foco no desenvolvimento pleno da autonomia do aluno.

Essa abordagem é um exemplo claro de como as políticas públicas educacionais buscam integrar a educação especial à educação regular, promovendo a inclusão, mas também garantindo qualidade no atendimento especializado, com vistas a superar as barreiras que ainda existem no ambiente escolar para os estudantes com deficiência.

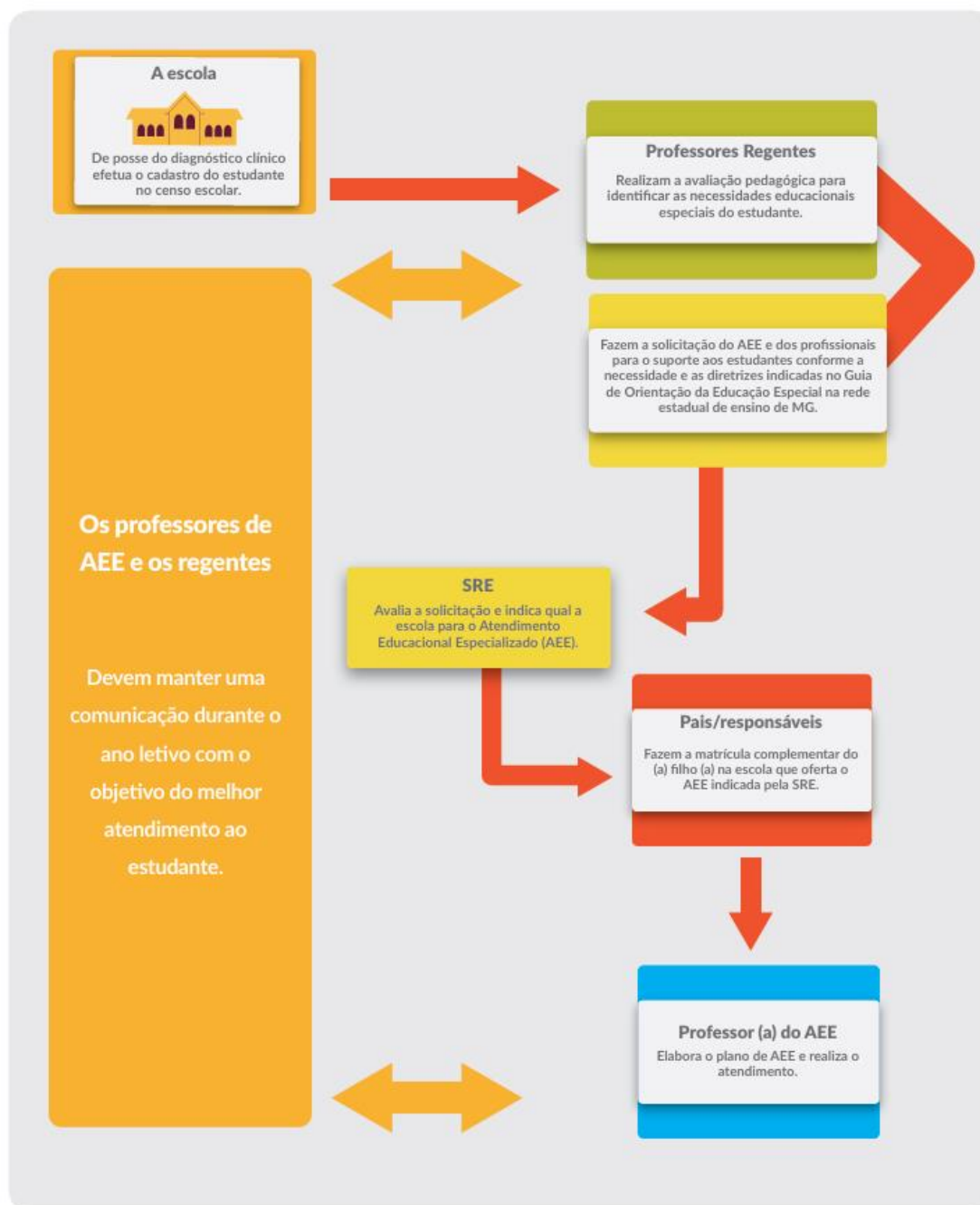
Para reforçar o tipo de oferta do AEE, o Decreto Federal nº 7.611/11 define que o AEE deve ser prestado das seguintes formas:

- I. complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II. suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Em 2014, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), lançou uma Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação, intitulada A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cujo 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” (Minas Gerais, 2014, p. 5).

Para prestar melhores esclarecimentos sobre a modalidade da educação especial, o documento detalha quem são os estudantes que têm direito ao AEE, qual a função de cada profissional responsável por dar suporte no ambiente escolar, como deve ser o processo de avaliação e a importância da parceria família/escola na garantia dos direitos educacionais aos estudantes da educação especial.

A figura 5 apresenta o fluxo previsto na cartilha para atendimento aos estudantes com deficiência na escola:

Figura 5: Fluxo de atendimento**Fonte:** SEE/MG

O fluxo para o atendimento dos estudantes com deficiência ao se matricularem nas escolas públicas indicam qual o passo a passo as famílias e a escola devem seguir todo início de ano letivo. Apesar da cartilha ser do ano de 2014 as orientações para o fluxo continuam as mesmas. Destinada a pais, estudantes e profissionais da educação, a cartilha enfatiza a importância de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições.

Ela orienta sobre como as escolas podem adaptar suas práticas pedagógicas e ambientes para acolher a diversidade de forma eficaz. Além disso, a cartilha discute a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação dos professores, e a necessidade de estratégias pedagógicas diversificadas para promover uma educação equitativa e de qualidade.

A Resolução SEE nº 4256/2020 apresenta mais definições importantes sobre a educação especial e, consequentemente, sobre o entendimento do AEE e sua oferta:

Art. 5º - São princípios e objetivos da educação especial inclusiva:

- I- direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação;
- II- direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana;
- III- direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino;
- IV- direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes. (Minas Gerais, 2020, p. 2)

A presente resolução, em seu artigo 19, define o AEE como a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem. E define:

Art. 20 - São objetivos do AEE:

- I- promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino;
- V- construir recursos de acessibilidades educacionais (Minas Gerais, 2020, p.4)

O referido trecho do Art. 20 da Resolução SEE nº 4256/20 expõe de forma clara os principais objetivos do AEE, destacando a importância de garantir um acesso equitativo e uma participação ativa dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro objetivo, que visa promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, destaca a ideia central da educação inclusiva: os estudantes com deficiência

devem ser plenos participantes das atividades curriculares, recebendo o apoio especializado necessário para superar suas limitações e alcançar seu potencial máximo.

Além disso, o AEE, conforme o artigo, deve garantir a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular. Isso significa que as práticas de inclusão devem estar integradas ao currículo escolar, sendo aplicadas de maneira contínua e não isolada, contribuindo para a criação de um ambiente educacional mais adaptado às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências.

Outro ponto fundamental mencionado é o fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos. Isso enfatiza a necessidade de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, sejam elas físicas, metodológicas ou atitudinais. O uso de recursos adaptados, como tecnologias assistivas, materiais de apoio, e metodologias diversificadas, é essencial para garantir que os estudantes com deficiência possam acessar o conteúdo de forma eficaz e significativa.

Podemos, então, refletir que o uso da Tecnologia Assistiva (TA) tem como objetivo, “[...] proporcionar à pessoa com deficiência (PCD) não somente a independência, mas qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação da comunicação do sujeito, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (Bersch, 2017, p. 2).

A resolução também assegura a continuidade dos estudos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ressaltando que a inclusão não deve se limitar ao ensino básico, mas deve ser assegurada em todos os níveis educacionais, permitindo que os alunos com deficiência avancem em sua trajetória escolar com as condições necessárias de apoio. Nessa perspectiva, o AEE se torna um facilitador do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência no sistema de ensino regular, promovendo uma educação que valorize a diversidade e respeite as especificidades de cada estudante.

Os serviços de apoio especializados, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema Braille e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum (Mantoan. 2010). Os serviços especializados regulamentados pela Resolução SEE nº 4256/2020 são suplementares ou complementares ao ensino, facilitando o acesso ao currículo do ano que o estudante está cursando.

Sobre o acesso ao currículo escolar, a Resolução SEE nº4256/20 aponta:

Art. 11 - É garantido ao estudante com deficiência a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Parágrafo único.

Adaptações razoáveis são adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Minas Gerais, 2020, p.3).

Esse trecho da legislação reflete um dos princípios mais importantes da educação inclusiva, que é garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso pleno ao currículo escolar, em condições de igualdade. A garantia de adaptações razoáveis não apenas visa a inclusão física, mas também intelectual e pedagógica, assegurando que as diferenças individuais dos alunos sejam respeitadas e atendidas dentro do contexto educacional.

A presente resolução aponta que as adaptações e modificações necessárias devem ser adequadas às necessidades de cada aluno, sem gerar ônus desproporcionais à instituição escolar. Isso implica que, embora as mudanças sejam essenciais para garantir o pleno acesso, elas não devem colocar em risco a sustentabilidade ou o bom funcionamento da escola, o que se alinha à ideia de um acesso equitativo e viável ao currículo escolar.

Além disso, ao destacar que as adaptações devem promover a autonomia do aluno, a resolução reforça um aspecto crucial da educação inclusiva: a formação de sujeitos autônomos e participativos. O objetivo final não é apenas proporcionar acesso, mas permitir que os estudantes com deficiência se desenvolvam de maneira plena e participem ativamente da vida escolar e social, com igualdade de oportunidades.

Tavares (2021) esclarece que os recursos pedagógicos adaptados são materiais que foram modificados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, como textos em Braille, material em áudio, dentre outros. Flexibilização de conteúdo também pode ser trabalhado com os estudantes do AEE como forma de adaptação, pois aproxima as atividades propostas do que o estudante realmente consegue fazer.

Em um contexto educacional, o Art.11 da Resolução SEE nº 4256/2020 têm implicações significativas, pois exige que escolas e todos os profissionais repensem suas práticas pedagógicas para torná-las mais flexíveis e inclusivas, integrando estudantes com deficiência de forma significativa e respeitosa. Isso envolve desde ajustes no conteúdo curricular até mudanças nas metodologias de ensino, de modo a favorecer uma educação de qualidade para todos, independentemente das limitações individuais. Essa perspectiva vai além da simples inclusão, pois busca o pleno exercício da cidadania e a dignidade do aluno com deficiência dentro do ambiente escolar.

Além das adaptações razoáveis citadas pelo documento, é preciso também garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada estudante for capaz de atingir. Ao contrário

do que se pode entender, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais (Mantoan, 2010).

4.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Médio

Assim como em toda educação básica, o AEE no Ensino Médio é uma ferramenta importante para garantir a inclusão plena de estudantes com deficiência no sistema de ensino brasileiro. Com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como LBI) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que orienta a organização do AEE, o Brasil consolidou a importância desse serviço como um direito assegurado aos estudantes com deficiência, com o objetivo de garantir a sua participação efetiva no processo educativo. O AEE busca oferecer um suporte pedagógico especializado que complemente o ensino regular, proporcionando recursos, métodos e técnicas adequados para que o estudante com deficiência possa acessar e aprender os conteúdos curriculares de forma equitativa.

No contexto do Ensino Médio, o AEE se apresenta como uma prática inclusiva que visa atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, promovendo a adaptação de conteúdos e o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, de modo que possam alcançar seus objetivos educacionais com autonomia. O AEE pode ser realizado dentro ou fora da sala de aula regular, e sua execução depende de um trabalho articulado entre a equipe pedagógica, os professores de disciplinas regulares, os profissionais de apoio e os próprios estudantes.

A legislação brasileira tem garantido, por meio da LDB e da LBI, que o AEE deve ser oferecido de maneira contínua e planejada, com base nas necessidades do estudante. A LDB, em seu artigo 58, e a LBI, em seu artigo 28, são claras ao assegurar que a educação especializada deve ser ofertada como um suporte para que os alunos com deficiência possam acessar o currículo escolar e, ao mesmo tempo, desenvolver as habilidades e competências necessárias para a sua formação plena.

Não basta apenas matricular o aluno com deficiência na escola, os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com deficiência, currículos e métodos que colaboram para o desenvolvimento de seu aprendizado, conforme prevê o Art. nº 59 da LDB:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil,1996, p.40).

Nesse contexto, o AEE se configura como um serviço complementar, mas imprescindível para a construção de um processo de aprendizagem que respeite a diversidade dos estudantes.

No Ensino Médio, o AEE ganha uma relevância ainda maior, considerando a complexidade dos conteúdos que os alunos precisam aprender. Nesse nível de ensino, o estudante já possui um repertório de conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, e o AEE contribui para garantir que as dificuldades decorrentes da deficiência não se tornem um obstáculo intransponível ao aprendizado. Em se tratando de Ensino Médio Integral, essa complexidade aumenta, uma vez que mais conteúdos passam a compor a grade curricular para o ano em curso. Além dos conteúdos da BNCC, o EMTI apresenta os conteúdos denominados Atividades Integradoras.

Segundo o Documento Orientador da Educação Integral, as Atividades Integradoras compõem a parte diversificada do currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, respeitando as diretrizes e bases da educação nacional e compreendendo os componentes estabelecidos na organização curricular específica. As organizações curriculares foram implantadas em todas as séries do Ensino Médio e se faz necessário compreender que existem componentes curriculares originados no Modelo da Escola da Escolha e outras exclusivamente pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. São elas: Nivelamento da Língua Portuguesa e Nivelamento da Matemática, Eletivas, Práticas Experimentais, Tutoria, Estudos Orientados e Pesquisa e Intervenção.

Partindo deste princípio, a atuação do profissional de AEE é, portanto, não apenas pedagógica, mas também psicológica e social, pois deve possibilitar a inserção do estudante em um contexto educacional que considere suas singularidades e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo. Sobre a atuação desse profissional, Mantoan (2003) afirma:

O professor de apoio desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, pois é ele quem proporciona o suporte necessário para que o aluno com deficiência possa participar de forma ativa das atividades escolares, superando barreiras físicas, cognitivas e sociais, e garantindo sua plena participação no ambiente escolar. (Mantoan, 2003, p. 89).

Além de ser uma estratégia pedagógica, o AEE no Ensino Médio também tem um caráter formativo e social. Ele está intimamente relacionado ao processo de inclusão que se estende para além da sala de aula, atingindo a convivência e o relacionamento social dos estudantes com deficiência com seus pares. O AEE deve promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos, permitindo que estes se vejam como sujeitos de direito e capazes de exercer sua cidadania de maneira plena.

Para embasar a importância do AEE nas escolas de Ensino Médio, destacando seu papel na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes com deficiência, Silva (2015) afirma:

Implementar o AEE no Ensino Médio exige dos profissionais da educação não só a adaptação de conteúdos, mas a criação de um ambiente de aprendizado que seja acessível, interativo e que considere as condições específicas de cada estudante, promovendo a inclusão efetiva e o desenvolvimento das competências exigidas no contexto escolar. (Silva, 2018, p. 34)

O serviço de AEE é realizado por profissionais especializados que utilizam recursos pedagógicos específicos para cada tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, intelectual, entre outras. Além disso, o AEE também pode incluir o uso de tecnologias assistivas, que são ferramentas e equipamentos que permitem ao estudante com deficiência acessar os conteúdos de maneira adequada, considerando suas limitações. O objetivo é garantir que o aluno se sinta parte da escola e tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais estudantes, sem que suas diferenças sejam um fator de exclusão.

Nesse sentido, a tabela 1 apresenta as matrículas nas escolas de EMTI, em 2025, das escolas pertencentes à SRE de Januária.

Tabela 1: Matrículas nas escolas de EMTI em 2025.

Município	Escolas de EMTI	Nº de matrículas na escola no ano de 2025	Nº de estudantes matriculados nas turmas de	Nº de estudantes com deficiência matriculados	Nº de turmas com estudantes com deficiência
Chapada	E.E Moacir Cândido	725	147	31	14

Ibiracatu	E.E. Maria Barbosa Leite	368	182	27	13
	E.E. Vicente Martins Pereira	177	78	9	6
Januária	E.E. Caio Martins	437	237	20	11
	E.E. José Manoel Cirino	436	68	18	10
	E.E. Olegário Maciel	730	419	32	17
	E.E. Professora Zina Porto	238	64	16	7
Juvenília	E.E. Antônio Ortiga	259	124	11	5
	E.E. Manoel Fernandes da	63	63	2	2
	E.E. de Monte Rei	153	49	15	10
Manga	E.E. Ministro Petrônio	671	92	66	24
Matias	E.E. Dom Bosco	643	82	28	15
Montalvâni	E.E. de Montalvânia	495	137	18	8
São Francisco	E.E. Brasiliano Braz	558	400	38	14
	E.E. Dona Alice Mendonça	192	78	8	5
	E.E. Elpídio Fonseca	394	94	21	14
Urucuia	E.E. Antônio Esteves dos	315	174	10	7
Varzelândia	E.E. Deputado Edgar Pereira	653	223	44	22
	E.E. João Cardoso Godinho	283	45	8	6
	E.E. Juca Veloso	138	43	7	6
	E.E. Manoel Alves de	187	152	8	7
	E.E. Padre José Silveira	923	261	29	18

Fonte: Painel de Dados da SEE (2025).

Diante dos dados apresentados na tabela 1, torna-se evidente que a SRE de Januária conta com 466 estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas que ofertam o EMTI na rede pública estadual de ensino. Esses números ressaltam a importância de ofertar o AEE, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para promover a participação e aprendizagem.

Por fim, vale destacar que o sucesso do AEE no ensino médio depende da articulação com o currículo regular e da formação contínua dos professores da educação regular, para que estes compreendam as especificidades dos estudantes com deficiência e possam implementar as adaptações necessárias dentro da sala de aula. Nesse sentido, o AEE não é um trabalho isolado, mas sim uma ação colaborativa que envolve a todos no processo de ensino-

aprendizagem, com o compromisso de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

4.3 Os atores do AEE nas escolas públicas mineiras

Os profissionais que ofertam o AEE nas escolas estaduais mineiras são definidos pela Resolução SEE nº 4256/2020. São eles, Professor de Apoio à Comunicação e Uso de Tecnologia Assistiva (ACLTA), Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e Guia Intérprete (GI).

4.3.1 A sala de recursos multifuncional

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são espaços pedagógicos especializados, implantados em escolas regulares, que desempenham um papel crucial na garantia do direito à educação inclusiva. De acordo a Resolução SEE nº 4256/2020, a finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial (Minas Gerais, 2020).

As Salas de Recursos Multifuncionais contam com:

- Materiais pedagógicos e didáticos adaptados.
- Equipamentos de tecnologia assistiva, como softwares educacionais, lupas eletrônicas, computadores com teclados adaptados, entre outros.
- Jogos e ferramentas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial.

Sobre o AEE ofertado na Sala de Recursos, Abraão (2024) aponta:

O AEE acaba sendo ofertado, no contraturno, nas SRM, para os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Conforme previsto na resolução nº 4, esse atendimento tem como função complementar ou suplementar à formação dos alunos por meio de estratégias que eliminem as barreiras para a participação plena e desenvolvimento da aprendizagem, porém, num país com dimensões continentais como o Brasil, a SRM não está presente em todos os lugares, deixando evidente que a política pública não está ao alcance de todos (Abraão, 2024, p. 35).

A SRE de Januária apresenta um total de 81 escolas com sala de recursos autorizadas para atendimento. A tabela 2 apresenta as escolas autorizadas a oferecer EMTI em 2025, e que possuem sala de recursos com alunos matriculados.

Tabela 2: Turmas de sala de recursos autorizadas nas escolas de EMTI em 2025

Município	Escolas de EMTI	Autorização de turmas de sala de recursos
Chapada	E.E Moacir Cândido	2
Ibiracatu	E.E. Vicente Martins Pereira	0
	E.E. Maria Barbosa Leite	2
Januária	E.E. Caio Martins	1
	E.E. Professora Zina Porto	2
	E.E. Olegário Maciel	1
	E.E. José Manoel Cirino	1
Juvenília	E.E. Antônio Ortiga	1
	E.E. de Monte Rei	1
	E.E. Manoel Fernandes da Silva	0
Manga	E.E. Ministro Petrônio Portela	2
Matias	E.E. Dom Bosco	2
Montalvânia	E.E. de Montalvânia	0
São Francisco	E.E. Brasiliano Braz	1
	E.E. Dona Alice Mendonça	0
	E.E. Elpídio Fonseca	1
Urucuia	E.E. Antônio Esteves dos Anjos	1
Varzelândia	E.E. João Cardoso Godinho	0
	E.E. Padre José Silveira	2
	E.E. Juca Veloso	0
	E.E. Deputado Edgar Pereira	2
	E.E. Manoel Alves de Almeida	1

Fonte: SAI/SRE de Januária (2025)

Conforme os dados da tabela 2, é possível perceber que esse quantitativo de autorizações de funcionamento de sala de recursos pode variar de uma para outra, dependendo de alterações de espaço físico e, principalmente, quantitativo de estudantes frequentes.

Para a autorização do funcionamento da sala de recursos na escola é necessário o quantitativo mínimo de 8 estudantes e espaço adequado para o funcionamento, com boa ventilação, iluminação e mobiliário adequado (Minas Gerais, 2020). Após a comprovação de demanda e espaço físico, a SRE autoriza a abertura da SRM, assim poderão ser matriculados

até 20 estudantes por turma. O atendimento deve ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de 50 minutos, com planejamento pedagógico articulado com o professor regente de turma e/ou de aulas. Quando o quantitativo de estudantes atendidos ultrapassa 20 estudantes, é autorização a ampliação da turma, após comprovação da frequência de todos os estudantes informados.

A Resolução nº 4/2009 definiu a SRM como local para que o AEE aconteça conforme enfatizado no artigo 5º “o AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b, p.2). Na mesma Resolução, o artigo 10 estabelece que as ações devam estar contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e como ela deve organizar o AEE na SRM como espaço físico e pedagógico para atender estudantes da Educação Especial da própria escola ou de outra escola de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, conforme os incisos I e II:

- I – Sala de Recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola (Brasil, 2009b, p. 2).

A SRM também está prevista no PNE (Brasil, 2014) como estratégia para atingir a Meta 04, com o intuito de reduzir as desigualdades regionais e valorizar a diversidade tornando a educação inclusiva mais acessível para todos. Assim, a estratégia 4.3 aponta que é necessário:

Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p. 24).

O AEE que acontece na Sala de Recursos, deve organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Seu objetivo principal é eliminar todas as barreiras para a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Para tanto, o AEE deve estar articulado com a proposta da escola comum, mesmo que as atividades sejam diferentes das propostas em sala de aula de ensino comum (Brasil, 2009).

É importante observar que a lei aponta como desejável que o AEE aconteça na mesma escola onde o estudante frequenta as atividades destinadas a todos, justamente porque o AEE articula-se com o projeto político-pedagógico da escola e com o contexto específico em que está inserido o estudante. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, “o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2014). As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à sua autonomia na escola e fora dela.

O AEE deve ser ofertado, no contraturno, nas SRM, para os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Conforme previsto na resolução nº 4, esse atendimento possui a função de complementar ou suplementar à formação dos alunos por meio de estratégias que eliminem as barreiras para a participação plena e desenvolvimento da aprendizagem, porém, a Resolução SEE nº 4256/2020 apresenta critérios para a implantação da SRM, evidenciando assim que a política pública não está ao alcance de todos.

A oferta do AEE em SRM é obrigatória para estudantes da Educação Especial, matriculados em classes comuns em qualquer nível de ensino. E apresenta por finalidade desenvolver a cognição e metacognição, propiciando o enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos com uso de recursos técnicos e metodologia assistiva (Minas Gerais, 2020).

Mantoan (2003, p.92) define a sala de recursos multifuncionais como um espaço privilegiado no AEE, pois oferece condições para que o aluno com deficiência tenha acesso a materiais e métodos pedagógicos adaptados, favorecendo sua participação plena nas atividades escolares. Esse espaço deve ser um ponto de apoio para o desenvolvimento das habilidades do aluno, sem substituir o ensino regular, mas complementando-o de acordo com as necessidades individuais do estudante.

Complementando essa afirmação, Abraão (2024, p.43) aponta a SRM como ambiente fundamental no processo de inclusão do estudante com deficiência, seja ela física, visual, auditiva, intelectual entre outras, pois nela ele encontra condições necessárias para seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e superação de seus limites de acordo com as necessidades educacionais.

A Resolução SEE nº 4256/2020 também traz outras determinações, como definir o professor da SRM como o responsável pela elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esse documento especifica as ações do professor da SRM para desenvolver habilidades que contribuam com o desenvolvimento do estudante e garantir seu acesso ao currículo. Em seu art. 26 determina:

É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020, p.5).

Continuando com a Resolução da SEE nº4256/2020, outra determinação é o número de aula semanal oferecido ao estudante na SRM, que precisa ser de, no mínimo, 50 minutos e deve ser determinado pelo professor da referida sala, também articulado com o planejamento do professor regente de turma/aula do aluno.

Outro ponto importante é a organização do atendimento na sala de recursos multifuncionais, que visa assegurar que o tempo de atendimento seja adequado e que os recursos necessários para o aprendizado dos alunos estejam à disposição. A SRM desempenha papel essencial na inclusão de estudantes com deficiência — seja física, visual, auditiva, intelectual ou de outra natureza — ao oferecer as condições adequadas para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, possibilitando a superação de suas limitações conforme suas necessidades educacionais específicas.

A matrícula na sala ocorre no momento da matrícula na escola, por meio da análise do laudo médico que é entregue pelo responsável do estudante, com a Classificação Internacional de Doenças (CID) e os dados que, com uma justificativa, são inseridos no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

Além do registro no SIMADE, a escola precisa registrar uma solicitação de AEE em um *link* próprio da SEE. Ao ser aprovada tal solicitação, caso atenda ao que está estabelecido pela Resolução SEE nº 4. 256/2020, a matrícula também é efetivada na Sala de Recurso. Após a matrícula, a escola possui um prazo de 30 dias para elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual do estudante matriculado. Por ser um documento obrigatório muito importante para garantir um percurso escolar de qualidade para os estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação deve ser elaborado seguindo as orientações da SEE nº 4. 256/2020:

Art.13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§ 1º O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

42

§ 2º O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§ 3º O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula (Minas Gerais, 2020, p.3).

Diante do exposto na legislação do Estado de Minas Gerais, fica evidente a importância da elaboração do PDI, pois é o documento que vai garantir o acompanhamento da trajetória percorrida pelo estudante na escola. Conforme afirma Mantoan (2003, p.78):

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, pois permite a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas que atendem às necessidades específicas de cada estudante com deficiência, garantindo sua participação efetiva no processo educativo e seu desenvolvimento pleno. (Mantoan, 2003, p. 78).

Outro fator relevante é a interação entre o professor da SRM com os professores das classes comuns e com os professores ACLTA do estudante. Neste sentido, a Resolução da SEE nº4.256/2020, estabelece que: Art. 8º - os regentes de turma e regentes de aula se incumbirão de:

[...]. III – Construir o Plano de desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista em educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado; IV – Trabalhar em parceria com os professores do atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizando o plano de aula antecipadamente para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; [...]. Parágrafo único – O processo de ensino e aprendizagem do estudante da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado. Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: [...]. II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para o planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes (Minas Gerais, 2020, p. 2).

Na SRE de Januária, dentre as escolas que ofertam o EMTI, foram autorizadas o funcionamento de 24 turmas de salas de recursos. Algumas escolas possuem autorização para o funcionamento de duas salas de recursos, de acordo o número de alunos frequentes. Quando as matrículas na sala de recursos ultrapassar o quantitativo de 20 estudantes, a escola recebe da SRE a autorização de ampliação, que permite a contratação de mais um professor. Desta forma, a sala passa a ofertar atendimento em dois turnos distintos, cada professor em um turno.

4.3.2 O professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTA)

O papel do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), muitas vezes conhecido apenas como professor de apoio, tem a sua função definida

pela Resolução SEE nº 4256/2020 como aquele que apoia o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020).

De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, na educação básica, modalidade Educação Especial, são atribuições do professor especializado que atua neste serviço:

- I– Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- [...]III– Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI– Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII– Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação [...] (Conselho Nacional De Educação, 2009, p.3).

As atribuições definidas aqui servem para todos os profissionais do AEE, não apenas os professores ACLTA, ressaltando seu papel crucial no desenvolvimento e na inclusão de estudantes com deficiência no contexto da educação básica. As diretrizes apresentadas pela resolução enfatizam a necessidade de o professor especializado assumir uma ação estratégica e integral, considerando as necessidades específicas de cada aluno, promovendo não apenas a adaptação curricular, mas também a utilização de estratégias pedagógicas e de acessibilidade que possibilitem o acesso efetivo ao currículo escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 enfatiza que o professor especializado deve identificar, elaborar e organizar serviços e recursos pedagógicos que atendam de forma personalizada às necessidades de cada estudante, tendo como foco a promoção da acessibilidade plena. A elaboração do plano de AEE é uma das funções-chave do professor, que deve avaliar continuamente a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Isso reflete a ideia de que o AEE não é um serviço isolado, mas deve ser

integrado ao contexto escolar, com o professor especializado colaborando ativamente com os professores da sala regular, garantindo que as adaptações e estratégias de ensino estejam sendo eficazes e sustentáveis.

Além disso, a resolução destaca a necessidade de acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas dentro da sala regular, garantindo que as estratégias de inclusão se estendam além da sala de recursos, promovendo integração e participação nos ambientes escolares de forma contínua e adaptada.

A formação de parcerias entre todos os setores das escolas e a orientação de professores e famílias sobre o uso de tecnologias assistivas também são ressaltadas como elementos essenciais para ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação ativa. O uso dessas tecnologias contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, onde os alunos com deficiência têm igualdade de condições para interagir, aprender e se desenvolver ao lado de seus colegas.

Assim, o professor especializado no AEE não apenas adapta os conteúdos e metodologias de ensino, mas também atua de forma colaborativa, integrando-se ao trabalho da equipe pedagógica da escola, estabelecendo conexões entre as diferentes áreas e garantindo que o aluno com deficiência tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional. A resolução, portanto, reforça o papel central do professor de AEE na promoção de uma educação inclusiva e na garantia de direitos educacionais para todos os alunos.

Drumond (2022, p. 51) define o Professor ACLTA como aquele professor que atua como “agente mediador dos processos de desenvolvimento e de ensino e aprendizado do aluno deficiente”. Em seu estudo, a autora o apresenta como um profissional que presta atendimento educacional especializado ao aluno, o qual necessita de auxílio durante o período de aula.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o atendimento do professor ACLTA é indicado apenas quando o estudante apresente necessidade de suporte na comunicação alternativa ou aumentativa, sendo necessário o uso de recursos de tecnologia assistiva (Minas Gerais, 2020). A Resolução SEE nº4256/2020 indica, de forma clara, a quem se destina o acompanhamento do professor ACLTA, porém, muitos servidores e muitas famílias não entendem que para a oferta do atendimento é necessário o cumprimento dos critérios estabelecidos e não só o laudo médico que o estudante possui.

A avaliação das solicitações de Professor ACLTA para os estudantes com deficiência, visando atender aos critérios estabelecidos pela SEE/MG, é realizada por profissionais da SRE, a equipe denominada Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, em parceria com o Serviço de Inspeção Escolar, a partir da verificação dos laudos clínicos fornecidos pela escola,

acompanhados de uma avaliação pedagógica efetuada pelos profissionais da escola, de entrevistas realizadas entre a escola e com os familiares do estudante e de observação da rotina escolar do mesmo, e do Plano de Desenvolvimento Individual, antes de realizar a contratação do profissional. A autorização é individual e intransferível.

A tabela 3 apresenta o quantitativo de vagas de professores ACLTA autorizadas nas escolas de EMTI da SRE de Januária, no ano de 2025:

Tabela 3: Turmas de sala de recursos autorizadas nas escolas de EMTI em 2025

Município	Escolas de EMTI	Nº de autorizações para atendimento do Professor ACLTA na escola	Nº de autorizações para atendimento do Professor ACLTA nas turmas de EMTI
Chapada	E.E Moacir Cândido	13	6
Ibiracatu	E.E. Maria Barbosa Leite	13	4
	E.E. Vicente Martins Pereira	8	4
Januária	E.E. Caio Martins	10	10
	E.E. José Manoel Cirino	11	2
	E.E. Olegário Maciel	8	8
	E.E. Professora Zina Porto	8	4
Juvenília	E.E. Antônio Ortiga	2	0
	E.E. Manoel Fernandes da Silva	0	0
	E.E. de Monte Rei	3	0
Manga	E.E. Ministro Petrônio Portela	19	4
Matias	E.E. Dom Bosco	15	4
Montalvânia	E.E. de Montalvânia	10	2
São Francisco	E.E. Brasiliano Braz	8	8
	E.E. Dona Alice Mendonça	2	2
	E.E. Elpídio Fonseca	7	0
Urucuia	E.E. Antônio Esteves dos Anjos	8	8
Varzelândia	E.E. Deputado Edgar Pereira	16	4
	E.E. João Cardoso Godinho	2	0
	E.E. Juca Veloso	5	2

E.E. Manoel Alves de Almeida	9	6
E.E. Padre José Silveira	11	4

Fonte: SAI/SRE de Januária (2025).

Na SRE de Januária, no ano de 2025 foram autorizadas 188 vagas de professor ACLTA nas escolas que ofertam o EMTI. Dentre essas autorizações, 82 foram autorizadas exclusivamente para atendimento aos estudantes do EMTI que cumprem os critérios definidos pela Resolução SEE nº4256/2020.

4.3.3 O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e o Guia Intérprete

A atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) é essencial no contexto da educação inclusiva, especialmente no que se refere aos estudantes surdos, que necessitam de mediação linguística para o pleno acesso ao currículo escolar. O TILS desempenha um papel fundamental na comunicação entre alunos surdos e ouvintes, traduzindo o conteúdo verbal e garantindo que os estudantes surdos possam acompanhar e participar ativamente das atividades educacionais. O trabalho desse profissional não se resume apenas à tradução da língua portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas envolve também a interpretação cultural, facilitando a compreensão dos conceitos e promovendo a interação social entre os estudantes surdos e os demais membros da comunidade escolar.

A Resolução SEE nº 4256/2020 define o intérprete educacional como aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação (Minas Gerais, 2020).

No Brasil, a lei que regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete de Libras e Guia Intérprete é a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que aponta em sua redação a seguinte definição:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

I - tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem;

II - guia-intérprete: o profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas (Brasil, 2023, p.1).

Além disso, em seu Art. 2º, a mesma lei prevê como atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras aquela que é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis.

O Tradutor Intérprete de Libras é responsável por criar um ambiente educacional acessível e equitativo, onde a comunicação entre professores, alunos surdos e colegas de classe seja fluida e eficiente. De acordo com Lodi (2015, p.26), o trabalho do TILS não se limita a um papel técnico de tradução, mas exige um profundo conhecimento tanto da língua portuguesa quanto da Libras, além de um entendimento das questões culturais e sociais envolvidas na educação de surdos. O TILS deve atuar como mediador cultural, traduzindo não apenas palavras, mas também significados e contextos que são frequentemente diferentes entre as duas línguas.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Parágrafo único. São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, observado o disposto no *caput* deste artigo:

- I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa;
- III - traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa. (Brasil, 2010, s.p.).

Cabe ressaltar, que o TILS também tem um papel importante na formação continuada dos professores da educação básica, auxiliando-os na compreensão das especificidades da educação de surdos e no uso adequado de estratégias pedagógicas inclusivas. Nascimento e Santos (2020, p. 42) apontam que a presença do TIL nas escolas é imprescindível para garantir o acesso igualitário à educação, especialmente em salas de aula onde o conteúdo é verbalizado e o aluno surdo depende de uma tradução simultânea para acompanhar as explicações e interagir com os demais.

A importância da atuação do TILS vai além do simples ato de traduzir, pois ele também está envolvido na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, onde os alunos surdos têm as mesmas oportunidades de aprendizado que os alunos ouvintes. Para que isso aconteça, é necessário que o TILS tenha uma formação específica e contínua, que aborde as questões linguísticas, culturais e pedagógicas, garantindo a qualidade do atendimento educacional especializado. Sobre o processo de escolarização de estudantes surdos, a Cartilha Abordagem Bilíngue na escolarização de Pessoas com Surdez, do Ministério da Educação, aponta:

[...] torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar dimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional (Alves, 2010, p.8)

Para a autorização desse atendimento é levado em consideração apenas o diagnóstico clínico do estudante atestando sua condição de surdez e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo critérios próprios da SEE, um profissional atende até 15 (quinze) estudantes matriculados e frequentes no mesmo ano de escolaridade.

No ano de 2025, a SRE de Januária autorizou um total de 36 vagas de Tradutor Intérprete de Libras para as escolas da sua regional, sendo 19 vagas para as escolas que ofertam o EMTI. As vagas das escolas de EMTI são apresentadas na tabela 4:

Tabela 4: Vagas de TILS autorizadas nas escolas de EMTI em 2025.

Município	Escolas de EMTI	Nº de autorizações para atendimento do Professor ACLTA na escola	Nº de autorizações para atendimento do Professor ACLTA nas turmas de EMTI
Chapada	E.E Moacir Cândido	0	0
Ibiracatu	E.E. Maria Barbosa Leite	2	0
	E.E. Vicente Martins Pereira	0	0
Januária	E.E. Caio Martins	0	0
	E.E. José Manoel Cirino	0	0
	E.E. Olegário Maciel	0	0
	E.E. Professora Zina Porto	0	0

Juvenília	E.E. Antônio Ortiga	0	0
	E.E. Manoel Fernandes da Silva	0	0
	E.E. de Monte Rei	1	0
Manga	E.E. Ministro Petrônio Portela	7	2
Matias Cardoso	E.E. Dom Bosco	0	0
Montalvânia	E.E. de Montalvânia	1	0
São Francisco	E.E. Brasileiro Braz	0	0
	E.E. Dona Alice Mendonça	4	4
	E.E. Elpídio Fonseca	0	0
Urucuia	E.E. Antônio Esteves dos Anjos	0	0
Varzelândia	E.E. Deputado Edgar Pereira	0	0
	E.E. João Cardoso Godinho	0	0
	E.E. Juca Veloso	0	0
	E.E. Manoel Alves de Almeida	1	0
	E.E. Padre José Silveira	4	2

Fonte: SAI/SRE de Januária (2025).

Segundo critérios próprios, a SEE autoriza um profissional para atendimento por estudante surdocego. Na SRE de Januária foi registrado o atendimento de apenas um estudante com surdo-cegueira, porém ele já estava sendo atendido por Professor ACLTA e este atendimento foi estendido até a finalização do ano letivo de 2024. Dessa forma, não houve registro de profissional Guia Intérprete na SRE de Januária.

4.4 Estratégias e recursos utilizados no AEE

As práticas pedagógicas citadas nesse estudo referem-se ao conjunto de ações, métodos, estratégias e abordagens utilizadas pelos professores para promover o processo de ensino e de aprendizagem. Podem envolver várias ações, como a organização do ambiente que o estudante está inserido, a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias e a forma de interação com os estudantes, sempre com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Veiga (2008, p.72), práticas pedagógicas podem ser definidas como:

Ações realizadas intencionalmente por educadores, que envolvem a articulação entre a teoria e a prática, visando à formação integral do aluno. Essas práticas estão enraizadas em princípios pedagógicos, valores e nas demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade onde ocorrem.

Veiga (2008) destaca a intencionalidade das ações pedagógicas, sublinhando que ensinar não é um ato mecânico ou neutro, mas um processo consciente e planejado. Ao articular teoria e prática, o educador atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e as experiências vividas pelos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa articulação exige reflexão constante, domínio teórico e sensibilidade às realidades concretas dos estudantes.

Outro ponto central é a ênfase na formação integral do aluno. Isso implica considerar não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também os afetivos, éticos e sociais. As práticas pedagógicas, segundo essa concepção, devem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir no mundo de forma responsável. Assim, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: ele deve criar condições para que o aluno compreenda sua realidade e atue sobre ela.

Por fim, Veiga (2008) ressalta que as práticas pedagógicas são atravessadas por valores e pelas demandas do contexto social e cultural onde se inserem. Essa perspectiva reafirma que o trabalho docente é historicamente situado e deve estar em diálogo constante com a comunidade escolar. Nesse sentido, práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social precisam considerar as desigualdades, os saberes locais e os desafios educacionais contemporâneos, reafirmando a escola como espaço de construção coletiva e emancipação.

A partir da compreensão de que as práticas pedagógicas são intencionais, contextualizadas e voltadas à formação integral do aluno, conforme afirma Veiga (2008), é possível aprofundar a reflexão ao incorporar a perspectiva de Paulo Freire (1967), que destaca o diálogo como eixo fundamental da educação libertadora. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma troca de palavras, mas uma prática pedagógica em si, que exige escuta ativa, respeito à alteridade e compromisso com a construção coletiva do conhecimento.

Freire (1967, p. 67) enfatiza, então, a importância do diálogo na prática pedagógica:

O diálogo é a base da educação libertadora. O educador deve promover um ambiente onde o diálogo possa ocorrer de forma genuína, permitindo que os alunos se tornem cocriadores de seu próprio conhecimento e desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo.

Integrar essas duas visões permite entender que a prática pedagógica não se sustenta apenas em metodologias eficazes ou no domínio de conteúdos, mas também na postura ética e política do educador. Ao dialogar com os alunos, o professor reconhece seus saberes, histórias e culturas, rompendo com a lógica bancária de ensino e promovendo uma educação mais humanizadora. Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero receptor e se torna sujeito do processo educativo, contribuindo para sua própria formação e para a transformação da realidade em que está inserido.

Assim, práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral e a emancipação dos sujeitos devem articular teoria, prática e diálogo. Isso exige do educador não só preparo técnico, mas também sensibilidade para promover ambientes em que a escuta, a participação e o respeito mútuo sejam valores centrais. A educação, nesse sentido, torna-se uma prática de liberdade, como defende Freire, e a escola se reafirma como espaço de desenvolvimento crítico, ético e social.

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (Mantoan, 2003, p.38)

Freire (1967, p. 70) conclui que a prática pedagógica deve ser crítica e voltada para a transformação social:

O educador deve estar continuamente questionando e refletindo sobre sua própria prática pedagógica e sobre o contexto social em que atua. A prática pedagógica do professor deve ser orientada pela consciência crítica e pelo desejo de transformação social, buscando sempre promover a autonomia e a liberdade dos alunos.

Esse trecho ressalta a visão de Paulo Freire de que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do aprendizado e da conscientização dos alunos. A prática pedagógica deve ser baseada no diálogo, na crítica e na busca pela transformação social (Freire, 1967).

A Resolução SEE nº 4256/2020, em seu Art. 2º, aponta que a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. E ainda define que são objetivos desta modalidade garantir aos estudantes públicos da educação

especial o direito de “acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados” (Minas Gerais, 2020).

O AEE nas escolas estaduais de Minas Gerais se dá por meio da oferta dos seguintes serviços: atendimento em sala de recursos multifuncionais e, quando for o caso, acompanhamento de profissionais especializados, sendo ele, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Tradutor Intérprete de Libras e Guia Intérprete.

4.5 Caderno pedagógico de boas práticas no AEE

O AEE é um serviço complementar e de apoio fundamental para garantir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao currículo escolar, com a possibilidade de desenvolverem suas habilidades e competências em igualdade de condições com os demais estudantes. No entanto, para que o AEE seja eficaz, é necessário que ele seja estruturado e executado de acordo com boas práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, respeitando sua individualidade e promovendo a sua autonomia. Segundo Mantoan (2003):

Para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja efetivo, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam pensadas de forma a garantir que os alunos com deficiência possam acessar o currículo escolar com o devido apoio, sendo acompanhados de forma contínua e personalizada, para que possam desenvolver sua autonomia e participar ativamente da vida escolar.(Mantoan, 2003, p. 59).

As boas práticas no AEE englobam estratégias pedagógicas adaptadas e modificações no currículo escolar que favoreçam a aprendizagem inclusiva. O professor que atua no AEE deve possuir conhecimento especializado para planejar e aplicar métodos que proporcionem uma experiência educacional rica e acessível, incluindo o uso de tecnologias assistivas, apoio psicológico e práticas de ensino diferenciadas. A proposta de adaptação de conteúdos e a utilização de abordagens mais flexíveis são essenciais para garantir que os alunos com deficiência consigam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, promovendo sua autonomia intelectual e desenvolvimento social.

Além disso, o sucesso do AEE depende da colaboração entre diferentes profissionais da educação, como professores de sala regular, professores de apoio e especialistas em educação especial. Essa parceria contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições, podem alcançar seu pleno potencial. Portanto, as boas práticas no AEE envolvem a constante reflexão sobre o planejamento pedagógico, o uso adequado de recursos e o acompanhamento contínuo das necessidades dos alunos, sempre com o objetivo de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos.

O professor do AEE é um facilitador da inclusão, promovendo a participação ativa dos alunos na vida escolar. Ele não substitui o ensino regular, mas atua em conjunto, reforçando que todos os estudantes têm o direito de aprender em um ambiente que respeite suas singularidades e potencialidades. Tavares (2021) afirma que a formação docente para o AEE deve ser uma prática reflexiva, que considere as necessidades de cada aluno, além de incluir o uso de novas tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas inovadoras. E complementa afirmando que a capacitação contínua é fundamental para que os professores possam, de fato, promover a inclusão educacional de qualidade” (Tavares, 2021, p. 45).

Essa prática está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Especificamente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, essa função é regulamentada pela Resolução SEE nº4256/2020.

A presente Resolução, em seu artigo 9º, descreve o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado, bem como a sua atuação com os estudantes, como fundamental para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos, eliminando, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes. Segundo Mantoan (2003, p.13) “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”.

Apesar desses conceitos anteriormente apresentados, compreendemos que para garantir essa igualdade, que possui respaldo constitucional, é necessário que haja igualdade de oportunidade na educação para todos os estudantes, com ou sem deficiência, dentro da sala de aula e nos demais espaços escolares.

Tavares (2021) aponta que o AEE deve ser planejado considerando as necessidades individuais de cada aluno e as suas experiências prévias de aprendizagem. O autor reforça a

importância do professor do AEE ser capaz de identificar os conhecimentos prévios do aluno e, a partir disso, propor atividades que possam conectar esses conhecimentos com os novos conceitos que estão sendo trabalhados.

Os professores do AEE, assim como suas funções os definem na Resolução SEE nº4256/2020, possuem imensa responsabilidade nas demandas desse segmento. Devemos levar em consideração que todo processo de escolarização dos estudantes do AEE perpassa por saberes e práticas de tais professores em sala de aula.

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

- I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;
- II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;
- III- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;
- IV- Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;
- V- Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;
- VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (Minas Gerais, 2020, p.2).

O Art. 9º da Resolução SEE nº 4256/2020, sublinha a importância da colaboração entre os profissionais da educação para garantir a inclusão plena dos estudantes com deficiência. A primeira atribuição, que enfatiza a necessidade de eliminar barreiras que dificultam a participação do aluno nas atividades escolares, reflete o compromisso da educação inclusiva em garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e participação nas atividades escolares.

A colaboração entre o professor do AEE e o regente de turma é essencial para o planejamento de recursos de acessibilidade que atendam às necessidades dos estudantes, de modo que o currículo seja acessível e adaptado de forma a promover a igualdade de condições para todos os estudantes. Além disso, a atuação do professor de AEE como multiplicador de conhecimentos sobre metodologias inclusivas, tecnologias assistivas e comunicação alternativa demonstra a relevância de sua função no processo de sensibilização e capacitação dos demais profissionais da escola.

Ao zelar pela aprendizagem dos estudantes da educação especial, o professor de AEE desempenha um papel fundamental no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de maneira eficaz.

Considerando o exposto, o Capítulo 4 evidenciou que a Educação Especial no Brasil, quando articulada com o AEE, constitui um espaço estratégico para a promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. A análise do AEE no ensino médio mostrou que sua implementação depende de múltiplos fatores, como a organização da sala de recursos multifuncional, a atuação qualificada dos professores de apoio, tradutores e intérpretes, e a utilização de estratégias pedagógicas e recursos adaptados que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Esses elementos configuram uma base sólida para compreender os desafios e as potencialidades do AEE, preparando o caminho para o próximo capítulo, que abordará o AEE no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, aprofundando a análise das oportunidades, limitações e perspectivas de implementação de uma educação inclusiva efetiva.

5 O AEE NO CONTEXTO DO EMTI: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Este capítulo aborda os desafios e as potencialidades do AEE no contexto do Ensino EMTI, destacando as especificidades dessa modalidade de ensino. Primeiramente, o capítulo explora as características do AEE no Ensino Médio em Tempo Integral, considerando como esse atendimento precisa se adaptar às demandas de uma jornada escolar ampliada, com foco na integração dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas.

Em seguida, foram discutidos os papéis dos profissionais do AEE no EMTI, com ênfase na importância da colaboração entre professores especializados, Tradutores Intérpretes de Libras e outros profissionais que atuam diretamente no apoio ao aprendizado dos estudantes com deficiência. O capítulo também aborda a interação entre o currículo ampliado do EMTI e o atendimento especializado, destacando como a flexibilidade curricular pode ser usada para garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel central no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Quando inserido no modelo de EMTI, o AEE passa a enfrentar novos desafios, mas também potencializa oportunidades pedagógicas. Neste capítulo, discutem-se as especificidades da atuação do AEE no contexto do EMTI nas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Januária, destacando-se o papel dos profissionais, a relação com o currículo ampliado e as estratégias pedagógicas adotadas.

5.1 Especificidades do AEE no Ensino Médio em Tempo Integral

O Ensino Médio em Tempo Integral é caracterizado pela ampliação da carga horária e pela diversificação do currículo, incluindo componentes como Projeto de Vida, Eletivas, Práticas Experimentais e Tutoria. Tal organização curricular, pautada na formação integral do estudante, demanda uma atuação pedagógica que vá além da mera transmissão de conteúdos, exigindo práticas que considerem as dimensões socioemocionais, culturais e éticas.

Nesse cenário, o AEE precisa não apenas acompanhar essa ampliação curricular, mas também adequar-se às múltiplas interfaces formativas que o EMTI propõe. O estudante público-alvo da Educação Especial que frequenta o EMTI permanece mais tempo na escola e, consequentemente, expõe-se a um volume maior de interações sociais, atividades escolares e desafios acadêmicos.

Como destaca Silva (2024), a ampliação da jornada escolar pode ser uma oportunidade valiosa para aprofundar práticas inclusivas, desde que acompanhada de adequadas estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade. No entanto, quando essas condições não são garantidas, o tempo estendido pode se transformar em um fator de sobrecarga para o estudante com deficiência, gerando estresse, cansaço e, em alguns casos, evasão escolar.

No Caderno Rotinas e Práticas Educativas do Instituto de Corresponsabilidade da Educação, responsável pela implantação do EMTI nas escolas mineiras, é apresentada a seguinte organização do tempo escolar para estudantes com deficiência:

Para organizar o tempo, o professor precisa conhecer as crianças e ter acesso às diversas informações referentes ao contexto escolar, como os horários de início e término das atividades, os horários de recreio, intervalos, refeições, bem como as atividades educativas que acontecerão em espaços comuns e com outros professores. É fundamental, diante da existência de estudantes com deficiência na escola, que os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado ou Salas Multifuncionais, bem como cuidadores, ledores, intérpretes de Libras, Guias Intérpretes ou outros profissionais que os atendam também, participem e contribuam com a organização dos tempos escolares, sempre considerando estes estudantes e suas turmas, de modo que não seja criada ou reforçada a “exclusão na inclusão”. (ICE, 2020, p.7)

Assim, a especificidade do AEE no EMTI reside na necessidade de articulação entre as práticas especializadas e o currículo ampliado, exigindo do profissional não apenas domínio das metodologias inclusivas, mas também conhecimento sobre os componentes curriculares diferenciados que compõem a proposta do EMTI.

5.2 O papel dos profissionais do AEE no contexto do EMTI

O modelo de atendimento especializado no EMTI envolve uma rede de profissionais que atuam de forma colaborativa, entre os quais destacam-se: o professor de sala de recursos multifuncionais, o professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, e o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Cada um desses profissionais desempenha funções específicas e complementares no processo de inclusão.

O professor de sala de recursos multifuncionais é responsável pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas que buscam eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Sua atuação no EMTI deve considerar a

complexidade dos componentes curriculares e a necessidade de adaptação didática para garantir o acesso e a participação efetiva do estudante.

Por sua vez, o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas desempenha um papel essencial no processo de mediação entre o estudante, os professores das disciplinas regulares e o currículo. Este profissional deve não apenas assegurar o uso de recursos tecnológicos acessíveis, como também colaborar na elaboração de adaptações curriculares que respeitem as especificidades de cada estudante.

O tradutor e intérprete de LIBRAS, por fim, assume a função de garantir a acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva, favorecendo a sua plena participação nas atividades escolares. No contexto do EMTI, em que há uma maior diversidade de componentes curriculares e atividades extracurriculares, esse profissional se torna ainda mais indispensável.

É importante destacar que, conforme aponta Mantoan (2003), a atuação dos profissionais do AEE não deve ser vista como uma ação isolada, mas como parte de um esforço coletivo de toda a escola, que deve assumir o compromisso ético e pedagógico com a inclusão. No EMTI, esse compromisso se intensifica, exigindo uma atuação colaborativa e integrada entre todos os atores escolares.

5.3 A interação entre currículo ampliado e atendimento especializado

O currículo do EMTI é pautado na formação integral do estudante, estruturando-se a partir de componentes obrigatórios e diversificados. Segundo o Documento Orientador do Ensino Médio Integral de Minas Gerais (2024), os componentes diversificados, como Eletivas, Tutoria e Práticas Experimentais, visam desenvolver competências socioemocionais, habilidades de pesquisa e protagonismo juvenil.

Essa proposta, embora inovadora, apresenta desafios para o atendimento especializado, uma vez que muitos desses componentes não possuem referenciais pedagógicos inclusivos bem consolidados. As práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas no AEE precisam ser ressignificadas para dialogar com atividades como o desenvolvimento do Projeto de Vida ou a participação em Práticas Experimentais.

O profissional do AEE deve, portanto, atuar de forma articulada, promovendo ajustes razoáveis e oferecendo suporte pedagógico para que os estudantes com deficiência possam participar dessas atividades em igualdade de condições com os demais colegas. Como reforça a Resolução SEE nº 4256/2020, é direito do estudante público-alvo da Educação Especial ter

garantido o acesso pleno ao currículo, com as adaptações necessárias para sua efetiva participação.

Ademais, a ampliação do currículo no EMTI demanda que o profissional do AEE esteja em constante processo de formação continuada, para conhecer novas metodologias e recursos pedagógicos que favoreçam a participação do estudante com deficiência em atividades até então pouco exploradas pelo AEE, como os projetos integradores ou as práticas de protagonismo juvenil.

5.4 Estratégias pedagógicas e adaptações curriculares no AEE do EMTI

A realização do AEE no contexto do EMTI requer o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem tanto as especificidades do público atendido quanto as características do currículo integral. Entre as estratégias destacam-se: a flexibilização curricular, a utilização de tecnologias assistivas, a adoção de metodologias ativas e o desenvolvimento de recursos pedagógicos adaptados.

A flexibilização curricular é uma das principais ferramentas de que dispõe o profissional do AEE para garantir o acesso e a permanência do estudante na escola. Conforme orienta Tavares (2021), tal flexibilização não implica na redução do conteúdo, mas na adequação de objetivos, metodologias e instrumentos de avaliação às capacidades e potencialidades do estudante.

As tecnologias assistivas também desempenham um papel crucial na promoção da acessibilidade no EMTI. Segundo Bersch (2017), tais tecnologias visam proporcionar independência, qualidade de vida e inclusão social, ampliando a comunicação, a mobilidade e o aprendizado do estudante com deficiência. No contexto do EMTI, o uso de recursos tecnológicos torna-se ainda mais relevante, considerando a diversidade de atividades e a necessidade de adaptação aos diversos componentes curriculares.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos ou em problemas, podem ser incorporadas ao AEE de forma a potencializar o protagonismo do estudante público-alvo da Educação Especial. Entretanto, é fundamental que tais metodologias sejam aplicadas com a devida mediação e com os ajustes necessários, a fim de evitar que se tornem mais uma barreira à participação do estudante.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após ampla análise das informações coletadas por meio das pesquisas bibliográficas e documental, foi possível identificar que a discussão sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil é permeada por um conjunto de normativas e perspectivas teóricas que buscam garantir o direito à educação inclusiva. A Resolução SEE N° 4.256/2020 de Minas Gerais, por exemplo, institui diretrizes estaduais e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (Art. 2°).

Essa definição alinha-se com a perspectiva inclusiva defendida em âmbito nacional, como ecoado no Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais (2014), que reforça a educação especial como modalidade que perpassa níveis e etapas, focando na disponibilização de recursos, formação de professores e oferta do AEE para atender às necessidades específicas desse público (p. 7). A própria definição do público-alvo encontra consonância entre esses documentos, detalhando as categorias de deficiência (física, intelectual, sensorial), TEA e Altas Habilidades/Superdotação (Resolução SEE N° 4.256/2020, Art. 3°; Guia de Orientação..., 2014, p. 8-10).

A fundamentação legal e conceitual da inclusão e do AEE é recorrentemente abordada. O texto sobre a prática pedagógica do AEE em Jaboaão dos Guararapes (Messias & Araújo, s.d.) traça um histórico dos paradigmas da educação especial, partindo da segregação, passando pela integração e chegando à inclusão, onde a escola se modifica para atender a todos, e o AEE surge como serviço essencial nesse contexto (p. 2-3). Este documento cita o Decreto nº 6.571/2008 como marco para a inserção do AEE nas escolas, com o objetivo de oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular (p. 3).

A obra “Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica” (Siluk, 2014), por meio de seus autores, certamente aprofunda essas contribuições, embora a análise inicial revele apenas a apresentação dos colaboradores. A dissertação de Andréa Silva Adão Reis (2020) também se insere nesse debate ao investigar a percepção sobre o Professor de Apoio no contexto da inclusão e do AEE, indicando a relevância prática e os desafios na implementação desses conceitos.

A coletânea “Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado” (Cação & Carvalho, 2012) e o livro “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (Brasil, 2008), pelos seus títulos, prometem explorar as políticas e a filosofia

inclusiva que sustentam o AEE, reforçando a ideia de que a educação especial não se restringe a um espaço físico, mas a um conjunto de práticas e apoios.

A operacionalização do AEE e a garantia da educação inclusiva envolvem práticas pedagógicas específicas e a definição clara dos papéis dos profissionais envolvidos, embora desafios persistam na implementação. A Resolução SEE Nº 4.256/2020 detalha as incumbências tanto dos regentes de turma/aula quanto dos professores do AEE. Aos primeiros, cabe o compromisso com a diversidade, a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais, a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com especialistas e professores do AEE, e a parceria com estes últimos, disponibilizando o plano de aula antecipadamente (Art. 8º).

Aos professores do AEE, compete eliminar barreiras em colaboração com o regente, planejar recursos de acessibilidade com base no plano de aula do regente, atuar como multiplicadores de conhecimento sobre metodologias da Educação Especial e tecnologias assistivas, e registrar as adaptações (Art. 9º). Essa visão colaborativa é central, como reforça o parágrafo único do Art. 8º: “O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado”.

O Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais (2014) aprofunda a descrição do AEE, distinguindo o atendimento de complementação, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno, do atendimento de apoio, que pode incluir o Professor Intérprete de Libras, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, e o Professor Guia-Intérprete, atuando junto ao aluno na sala regular ou outros espaços (p. 16, 19-22).

O Guia também detalha o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento obrigatório, construído coletivamente (profissionais da escola, família) e atualizado periodicamente, e introduz o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), elaborado pelo professor da SRM em interlocução com o regente e outros profissionais de apoio, a partir das necessidades específicas do aluno (p. 11).

A avaliação também é abordada, enfatizando seu caráter contínuo, diagnóstico e processual, com a necessidade de flexibilidade, recursos de acessibilidade e estratégias diversificadas (provas adaptadas, observação, trabalhos, autoavaliação), sempre considerando o PDI (p. 12-13). A possibilidade de flexibilização do tempo escolar também é normatizada, com critérios específicos por etapa de ensino (p. 12; Resolução SEE Nº 4.256/2020, Art. 14).

Contudo, a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos, como apontado por Messias & Araújo (s.d.). A pesquisa realizada em Jaboaão dos Guararapes evidencia desafios como as condições de trabalho do professor do AEE, a falta de equipamentos adequados nas SRMs conforme os manuais ministeriais, a parceria ainda incipiente entre professores do AEE e da sala regular, a oferta restrita de formação específica e o baixo envolvimento de gestores na promoção de discussões sobre a educação inclusiva (p. 3-4).

Esses fatores podem levar a práticas que se aproximam mais da segregação ou integração do que da inclusão efetiva, dificultando as adequações curriculares e o desenvolvimento integral do aluno (p. 4). A dissertação de Reis (2020) também toca em pontos críticos, como a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio e as ameaças recentes às políticas de inclusão, como a dissolução da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em 2019, e as discussões em torno da BNCC, que, segundo alguns movimentos, não contemplou adequadamente as especificidades da educação especial (p. 41-43). Há uma tensão entre o discurso normativo, que prega a colaboração e a adaptação da escola ao aluno, e a realidade prática, marcada por dificuldades estruturais, formativas e, por vezes, políticas.

A igualdade entre os documentos analisados reside na defesa do direito à educação inclusiva, na definição do público-alvo, na concepção do AEE como complementar/suplementar ao ensino regular e na necessidade de colaboração entre os profissionais da escola.

Os contrapontos emergem principalmente nas discussões sobre a efetividade da implementação dessas políticas, os desafios práticos enfrentados pelas escolas e professores (relacionados à formação docente, disponibilidade de recursos, estabelecimento de uma colaboração real entre AEE e sala comum), e as críticas a políticas educacionais mais recentes, como a BNCC, e a reestruturações ministeriais, que podem representar retrocessos na perspectiva inclusiva, segundo algumas das análises presentes nos textos (Reis, 2020, p. 42-43; Messias e Araújo, s.d., p. 3-4). A análise comparativa revela, portanto, um campo em construção, onde os avanços legais e conceituais coexistem com desafios persistentes na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva e especializada para todos.

6.1. Procedimentos para análise dos dados

O questionário utilizado para obtenção dos dados da pesquisa foi aplicado com perguntas distintas, divididas em duas categorias:

1. Professores de Sala de Recursos.
2. Professores ACLTA e TILS.

Os principais fatores que distinguem os dois questionários é o local de atuação, uma vez que o Professor ACLTA atua na sala de aula regular e nos demais espaços de escolarização da escola e o Professor de Sala de Recursos atua na sala de recursos; e o quantitativo de estudantes atendidos e a forma de atendimento. Conforme define a Resolução SEE nº 4256/2020, o Professor ACLTA atende até 3 estudantes autorizados na mesma turma e o Professor de Sala de Recursos atende de 8 a 20 estudantes matriculados na escola.

6.1.2. Respostas do questionário de professor de Sala de Recursos

O questionário para os Professores de Sala de Recursos Multifuncionais foi respondido por 8 profissionais. Na análise dos resultados do questionário online aplicado aos professores de sala de recursos, a primeira questão, que abordava a formação acadêmica dos profissionais, revelou uma diversidade de cursos e especializações. O questionário foi respondido por um total de 8 profissionais, e as respostas indicaram a pluralidade de trajetórias formativas desses educadores.

Dentre os participantes, um profissional respondeu possuir pós-graduação, porém não especificou sua graduação. Dentre os demais, quatro professores mencionaram que possuem graduação em Pedagogia e em Educação Especial, o que sugere que esses profissionais têm uma formação voltada para a prática pedagógica inclusiva, com conhecimento específico para lidar com as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Além disso, uma resposta indicou graduação em Educação Especial.

Outro professor afirmou ter graduação em Normal Superior, o que denota uma formação mais voltada para o ensino fundamental e a atuação em salas comuns, embora com a possibilidade de adaptação para o AEE. Finalmente, um profissional mencionou sua graduação em Pedagogia e Educação Física, indicando uma formação híbrida, que pode trazer benefícios ao trabalhar com alunos que necessitam de suporte tanto no âmbito acadêmico quanto nas atividades físicas e motoras.

Esses resultados indicam que a formação dos professores de sala de recursos é bastante diversificada, com a maioria possuindo uma base sólida em Pedagogia e Educação Especial, mas também evidenciam a necessidade de capacitação contínua e especializações específicas para lidar com os desafios do AEE, especialmente no que se refere ao uso de metodologias

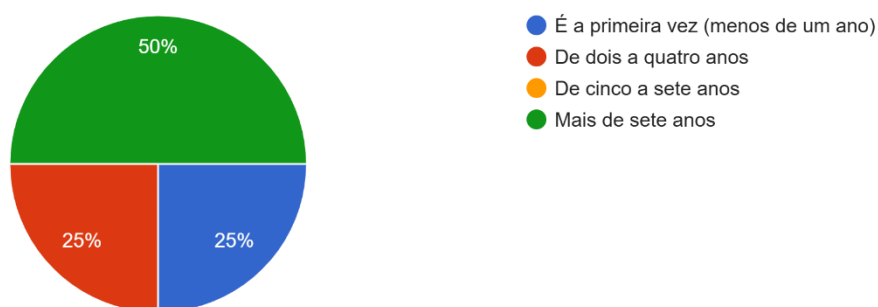
inclusivas e tecnologias assistivas. A diversidade de formações pode ser vista como um ponto positivo, pois traz uma pluralidade de abordagens ao atendimento dos alunos com deficiência, mas também aponta para a importância de programas de formação continuada para garantir a uniformidade na qualidade do atendimento educacional especializado nas escolas.

Em relação à pergunta seguinte, referente à experiência dos professores, notamos que a maioria dos profissionais participantes dessa pesquisa possuem experiência de pelo menos um ano na educação inclusiva.

Gráfico 1: Atuação

Há quanto tempo exerce essa função no AEE?

8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise dos resultados sobre o tempo de atuação dos professores de sala de recursos no AEE revela uma distribuição variada de experiência profissional entre os participantes. Observa-se que duas pessoas estão iniciando sua carreira no AEE, com menos de um ano de experiência, o que indica que essas práticas estão sendo recém-implantadas ou que esses profissionais estão em processo de adaptação à função, enfrentando o desafio de se familiarizar com as especificidades do trabalho de inclusão escolar.

Por outro lado, quatro profissionais possuem mais de sete anos de experiência, o que demonstra muita experiência e consolidação no atendimento aos alunos com deficiência. Esses profissionais provavelmente desenvolveram uma compreensão mais profunda das necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência e estão mais adaptados às demandas do AEE. A longa experiência desses profissionais pode representar uma maior eficácia na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, além de uma maior estabilidade na execução de estratégias educacionais no contexto da sala de recursos.

Por fim, dois professores possuem entre dois e quatro anos de experiência, o que sugere que estão em um estágio de aperfeiçoamento contínuo e desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas, com uma compreensão mais consolidada das práticas do AEE, mas ainda em processo de adaptação a novas necessidades e demandas do contexto escolar.

Esses resultados mostram que a atuação do professor de AEE nas escolas é caracterizada por uma diversidade de experiências, desde os profissionais em início de carreira até os mais experientes. Esse equilíbrio entre novatos e profissionais mais experientes pode ser positivo, pois facilita a troca de conhecimentos e a integração de novas abordagens pedagógicas com práticas mais consolidadas. Entretanto, é fundamental garantir que todos os profissionais, independentemente do tempo de serviço, tenham acesso a programas de formação continuada, para que todos possam acompanhar as inovações pedagógicas e as necessidades dinâmicas da educação inclusiva.

Em seguida, é questionado sobre o número de estudantes que são atendidos na turma de sala de recursos. A análise dos resultados desta pergunta revela uma variedade de turmas atendidas pelos profissionais, o que pode refletir diferentes realidades e condições de trabalho nas escolas. O número de alunos atendidos por professor de sala de recursos varia consideravelmente, com as respostas indicando uma faixa de 8 a 25 alunos. A resposta para os 8 entrevistados ficou da seguinte forma:

Tabela 5: Número de estudantes atendidos na sala

Nº de alunos atendidos	Frequência
8	1
13	1
16	2
19	1
20	2
25	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A resposta que indica 25 alunos pode sugerir uma sobrecarga de trabalho, o que pode impactar a qualidade do atendimento individualizado e da adaptação pedagógica necessária para cada estudante. Quando o número de alunos atendidos é muito alto, pode ser difícil oferecer a cada um o apoio específico que ele precisa, o que pode comprometer o

desenvolvimento das potencialidades individuais dos estudantes com deficiência. Já as respostas com menos alunos, como 8, 13 e 16, podem indicar turmas mais equilibradas em termos de número de alunos, possibilitando um atendimento mais individualizado, com mais tempo e recursos dedicados a cada estudante.

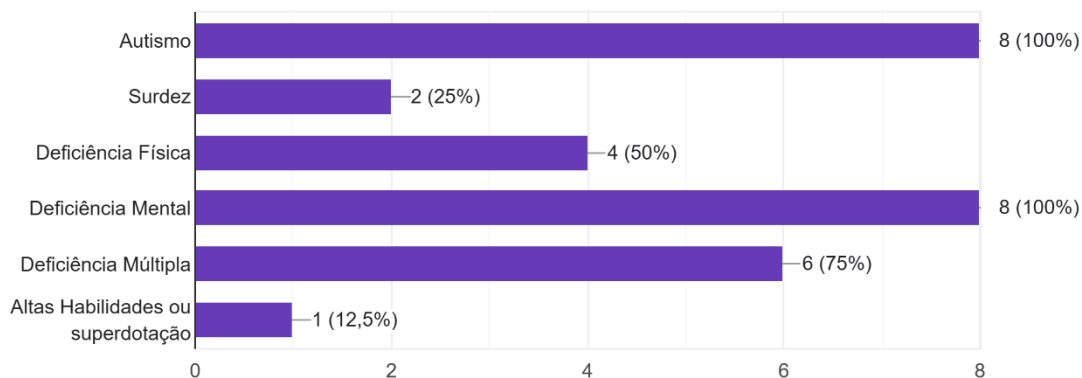
Outro ponto importante é o fato de alguns profissionais atenderem 20 a 25 alunos sugere que há uma necessidade de adequação do número de estudantes atendidos às condições reais de cada escola, considerando a complexidade das demandas educacionais de alunos com deficiência. O número ideal de alunos por sala de recursos pode variar dependendo das necessidades específicas dos estudantes e da infraestrutura da escola, mas é importante que a quantidade de alunos atendidos não prejudique a qualidade do atendimento. Destacando que acima de 21 estudantes na turma a SEE autoriza a ampliação da turma, com a convocação de um novo professor para um dos turnos (Minas Gerais. 2020).

Esses resultados também evidenciam a necessidade de planejamento mais eficaz e de apoio especializado para garantir que todos os estudantes recebam o atendimento necessário, independentemente do número de alunos nas salas de recursos. Destaca-se aí a importância de uma distribuição equilibrada das turmas, levando em conta as características de cada aluno e a capacitação contínua dos profissionais para que o atendimento seja efetivo e de qualidade. Segundo a Resolução SEE nº 4256/2020, o professor da sala de recursos pode determinar os grupos de atendimento, bem como, o tempo de cada atendimento, sendo no mínimo de 50 minutos cada.

Referente à próxima pergunta, o professor foi solicitado a indicar as deficiências apresentadas pelos estudantes que frequentam a sala de recursos.

Gráfico 2: Deficiências

Marque as deficiências apresentadas pelos estudantes que frequentam a sala de recursos
8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas revela a diversidade e a complexidade das necessidades educacionais atendidas nesse ambiente especializado. As respostas indicam que os estudantes atendidos apresentam uma variedade de condições, com ênfase em algumas deficiências mais recorrentes, como Autismo e Deficiência Mental, que aparecem em todas as respostas. A presença de Deficiência Múltipla, que também é mencionada com frequência, sugere que muitos dos alunos atendidos na sala de recursos possuem múltiplas limitações, exigindo uma abordagem pedagógica altamente personalizada e integrada.

A combinação de Autismo com Deficiência Física e Autismo com Surdez em algumas respostas aponta para a necessidade de um trabalho de mediação ainda mais especializado, considerando as múltiplas dimensões do atendimento. A presença de Altas Habilidades ou Superdotação também se destaca em algumas respostas, indicando que, além de atender alunos com deficiências, as salas de recursos também recebem estudantes com características de superdotação, o que exige estratégias diferenciadas para promover o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa diversidade de deficiências requer dos professores da sala de recursos uma atuação bastante flexível e adaptativa, com o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, tecnologias assistivas e suporte especializado para garantir o acesso ao currículo e promover o desenvolvimento pleno de cada aluno. A formação contínua dos profissionais e a articulação com outros serviços educacionais são aspectos fundamentais para atender de forma eficaz as diversas necessidades dos alunos com deficiências múltiplas e variadas, promovendo uma educação inclusiva de qualidade.

Esses resultados ressaltam a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade nas práticas pedagógicas da sala de recursos, tendo em vista as diferentes condições e necessidades dos estudantes que ali são atendidos. Em seguida, o professor é questionado como considera o espaço destinado à sala de recursos na escola:

Gráfico 3: Espaço



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre a adequação do espaço da sala de recursos revela uma percepção geral de satisfação, mas também indica a necessidade de melhorias em alguns aspectos. A maioria dos participantes, com 6 respostas afirmando que o espaço é ótimo, demonstra que, para a grande parte dos profissionais, a infraestrutura da sala de recursos atende às necessidades pedagógicas destinadas ao AEE. Isso sugere que, no geral, o ambiente físico da sala de recursos está adequado para oferecer o apoio necessário aos estudantes com deficiência, possibilitando o acesso ao currículo e a implementação das práticas pedagógicas planejadas.

No entanto, algumas respostas indicam que o espaço poderia melhorar, o que sugere que há aspectos da infraestrutura que ainda precisam ser otimizados. Essa percepção de melhoria pode se referir a questões como a amplitude do espaço, a organização dos materiais pedagógicos, a acessibilidade, ou até mesmo a adequação dos recursos tecnológicos para promover o desenvolvimento dos alunos. A necessidade de ajustes pode ser uma indicação de que, embora o espaço atenda parcialmente às necessidades, ele não é completamente ideal para garantir um atendimento especializado de qualidade, especialmente para alunos com deficiências múltiplas ou necessidades mais específicas.

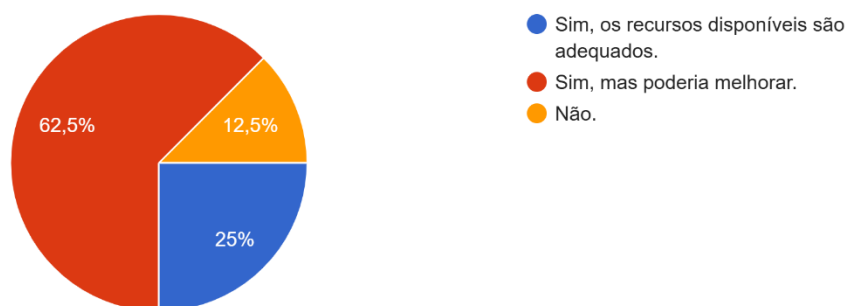
Em síntese, as respostas revelam que o espaço das salas de recursos é, em sua maioria, considerado adequado, mas também evidenciam a necessidade de ajustes e melhorias que possam potencializar ainda mais a eficácia do AEE, tornando o ambiente mais funcional e adaptado às exigências pedagógicas e aos recursos necessários para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Em seguida, os profissionais são questionados quanto aos recursos didáticos e materiais pedagógicos disponíveis na sala de recursos para atendimento aos estudantes.

Gráfico 4: Recursos didáticos

Você considera os recursos didáticos e materiais pedagógicos disponíveis adequados para o planejamento dos atendimentos?

8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre a adequação dos recursos didáticos e materiais pedagógicos disponíveis para o planejamento dos atendimentos no AEE indica, em sua maioria, uma percepção positiva, mas também evidencia necessidades de aprimoramento. A maioria das respostas, com 5 participantes afirmando que os recursos são adequados, sugere que os materiais pedagógicos atualmente disponíveis são suficientes para o planejamento e a execução das atividades, permitindo o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência.

No entanto, o fato de 4 respostas indicarem que os recursos poderiam melhorar aponta para uma percepção de lacunas que ainda precisam ser atendidas. Assim como o espaço físico, a necessidade de melhoria pode se referir à quantidade ou à qualidade dos materiais pedagógicos, como a falta de recursos tecnológicos, materiais adaptados ou a diversificação das estratégias pedagógicas, especialmente no caso de alunos com deficiências múltiplas ou que exigem adaptações mais específicas, como no caso de estudantes cegos ou surdos.

Uma das respostas indicou que os recursos disponíveis não são adequados, o que sugere que, para esse profissional, as condições atuais não são suficientes para garantir um atendimento de qualidade, o que pode refletir dificuldades no acesso aos materiais necessários ou a insuficiência de materiais especializados, que são fundamentais para garantir a efetividade do AEE.

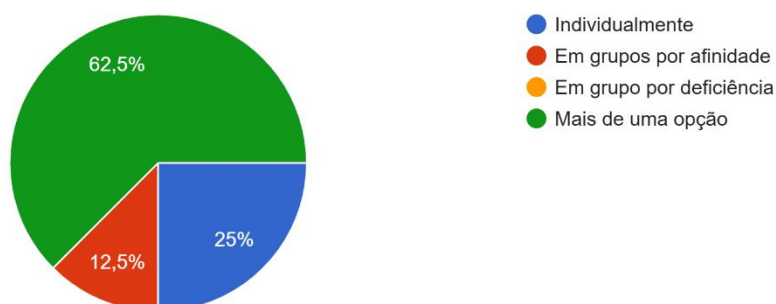
Essa análise indica que, embora a maioria dos profissionais perceba os recursos como adequados, existe uma demanda por investimentos adicionais em materiais pedagógicos diversificados e tecnologias assistivas, de forma a aperfeiçoar a prática pedagógica no AEE e garantir um atendimento ainda mais eficaz às necessidades dos alunos com deficiência.

Logo após, referente ao questionamento sobre a forma como acontece o atendimento aos estudantes na sala de recursos, foram obtidas as seguintes respostas.

Gráfico 5: Atendimentos

Como acontece os atendimentos?

8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre como os atendimentos são realizados na sala de recursos revela uma predominância de estratégias pedagógicas variadas para atender os alunos. A maioria dos respondentes (6) indicou que os atendimentos são realizados tanto individualmente quanto em grupos por afinidade, o que sugere uma flexibilidade nas abordagens pedagógicas, permitindo que os professores adaptem as estratégias conforme as necessidades de cada aluno. A opção por atendimentos em grupos por afinidade e individualmente reflete uma tentativa de balancear o desenvolvimento de habilidades sociais e a atenção personalizada, considerando as particularidades de cada estudante e suas necessidades educativas específicas.

No entanto, algumas respostas (2) indicaram que os atendimentos acontecem apenas individualmente. Isso pode sugerir uma tentativa de atendimento mais personalizado, voltado para as necessidades específicas de cada aluno, especialmente em situações em que as dificuldades são mais complexas e exigem um foco intensivo em aspectos específicos do aprendizado. Esta situação pode acontecer também em turmas com poucos estudantes, o que permite essa opção. Essa abordagem pode ser vantajosa em situações em que o estudante com deficiência necessita de um suporte mais direcionado.

Por outro lado, a presença de respostas que indicam a realização apenas de atendimentos em grupos por afinidade pode indicar que, em alguns casos, a dinâmica grupal é preferida, promovendo interações sociais e o desenvolvimento de habilidades coletivas. Esse tipo de atendimento pode ser benéfico para alunos que precisam fortalecer sua interação social ou desenvolver habilidades de comunicação com colegas.

Em síntese, os resultados indicam que a abordagem do AEE na sala de recursos é, em sua maioria, caracterizada por uma combinação de atendimentos individuais e em grupo, permitindo que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e características dos alunos, o que é essencial para garantir a eficácia da inclusão. No entanto, é importante considerar que a escolha do tipo de atendimento deve ser feita de forma flexível e contextualizada, respeitando sempre a diversidade e as potencialidades de cada estudante.

Referente à próxima pergunta, os professores foram questionados quanto ao planejamento dos atendimentos na sala de recursos. A análise das respostas sobre como ocorre o planejamento para os atendimentos na sala de recursos revela que a maioria dos profissionais adota uma abordagem individualizada para atender às necessidades dos estudantes. De forma geral, os planejamentos são elaborados levando em consideração as especificidades de cada aluno, com a colaboração dos professores da sala regular, o que fortalece a integração entre o AEE e o currículo regular.

A primeira resposta aponta que o planejamento é individualizado, sendo feito em parceria com o professor de sala de aula. Isso indica uma abordagem colaborativa e flexível, onde o plano de atendimento é construído com base nas dificuldades de aprendizagem e nas metas a serem alcançadas por cada aluno. Esse tipo de planejamento é fundamental para garantir que cada estudante receba o apoio necessário, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente de aprendizagem personalizada.

Outras respostas também reforçam a ideia de que o planejamento é baseado nas necessidades específicas de cada aluno, com algumas abordagens mais frequentes, como

planejamento quinzenal ou diário. Embora a frequência do planejamento varie, a ênfase está sempre em atender às necessidades individuais dos alunos, seja de forma quinzenal ou diária, com algumas respostas mencionando a elaboração de um documento PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) que orienta o planejamento para cada aluno de acordo com suas especificidades.

Em algumas respostas, a prática de atendimentos individuais também é destacada, com uma duração específica de cada atendimento (como 50 minutos), além de um número fixo de atendimentos semanais. Essas informações indicam uma preocupação com a qualidade e o tempo adequado para o atendimento, garantindo que cada aluno tenha a atenção necessária para seu desenvolvimento.

Em suma, a análise das respostas revela que o planejamento para o AEE nas salas de recursos é predominantemente individualizado e flexível, levando em consideração as necessidades dos alunos e a colaboração entre os professores, com ênfase na adaptação do currículo e no uso de estratégias pedagógicas personalizadas. Isso reflete a importância da personalização no processo de ensino e a necessidade de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Na sequência, os professores foram questionados sobre as formas utilizadas para o registro das práticas que acontecem na sala de recursos.

Gráfico 6: Registros



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas sobre como são realizados os registros das práticas na sala de recursos revela a diversificação das estratégias de registros adotadas pelos professores do AEE.

As respostas indicam que o registro das atividades envolve diferentes ferramentas e formatos, buscando não apenas documentar o progresso do aluno, mas também envolver a comunidade escolar e as famílias no acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

A maioria das respostas menciona o uso de relatórios, fotos e fichas individuais do estudante, como formas essenciais de registrar observações pedagógicas feitas ao longo dos atendimentos no AEE. Esses registros são importantes para monitorar o progresso dos alunos, identificar necessidades específicas e avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. O Plano de Atendimento Individualizado (PDI) também aparece como um recurso importante, utilizado para orientar o planejamento do atendimento e garantir que as metas de aprendizagem de cada aluno sejam atingidas de maneira personalizada.

Outras respostas indicam o uso de ferramentas mais interativas e inclusivas, como a criação de grupos de *WhatsApp* com pais, direção da escola e outros profissionais, facilitando a comunicação e o acompanhamento constante do trabalho desenvolvido na sala de recursos. Esse tipo de prática reflete a importância de envolver as famílias no processo educativo, permitindo que compartilhem dificuldades cotidianas (como nas atividades de vida diária - AVDs) e promovendo a colaboração mútua entre escola e família.

Outros registros mencionam o uso do diário de classe físico, que continua sendo uma prática adotada por alguns professores para anotar observações diárias sobre o andamento das atividades. Além disso, o uso de arquivos em Drive para montar slides a serem repassados para as famílias durante as reuniões demonstra a busca por métodos mais digitais e acessíveis, facilitando o compartilhamento de informações sobre o progresso dos alunos e tornando o acompanhamento mais transparente.

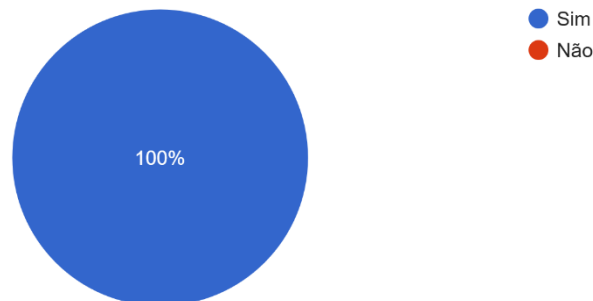
Em resumo, os registros das práticas na sala de recursos envolvem uma diversificação de ferramentas que incluem documentos físicos e digitais, com ênfase na comunicação constante com as famílias e no acompanhamento personalizado do desenvolvimento dos alunos. Essas estratégias demonstram o compromisso com a transparência e a eficácia do AEE, além de promover uma educação mais inclusiva, onde as famílias e a escola trabalham juntas para apoiar o desenvolvimento dos estudantes.

O questionamento seguinte, embora simples, é de grande relevância para o trabalho desenvolvido na sala de recursos. Os professores responderam sobre o avanço nas atividades que são desenvolvidas nos atendimentos.

Gráfico 7: Avanços

Você já percebeu algum avanço com as atividades desenvolvidas?

8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Analisando o presente questionamento, as respostas revelam um consenso positivo entre os profissionais que responderam ao questionário. Todas as respostas indicam que os professores do AEE perceberam avanços no desenvolvimento dos alunos com as atividades diversificadas e adaptadas realizadas na sala de recursos. Isso sugere que as estratégias e abordagens pedagógicas adotadas estão sendo eficazes no atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência, promovendo progressos cognitivos e sociais significativos.

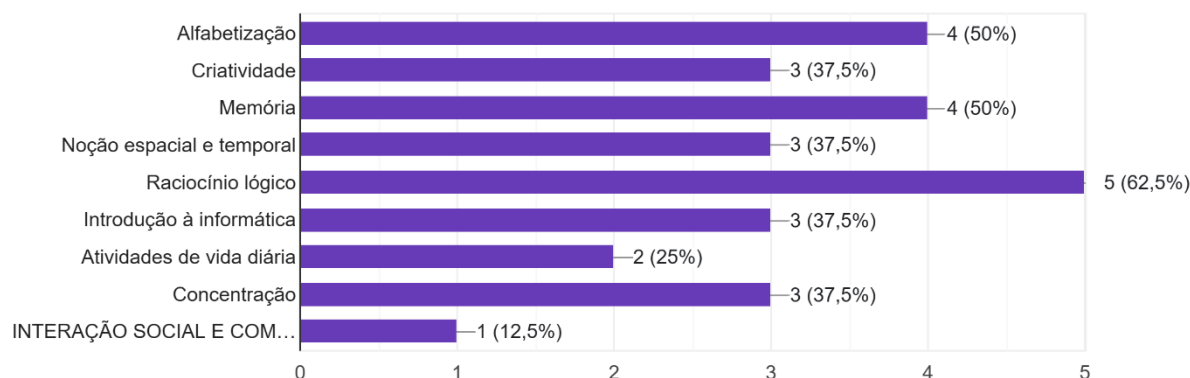
O fato de todas as respostas serem positivas indica que, ao menos do ponto de vista dos educadores, as atividades estão alcançando seus objetivos. Esse tipo de feedback é importante para validar a eficácia das práticas educacionais implementadas e reforçar a importância de continuar investindo em metodologias inclusivas. O avanço percebido pode estar relacionado a melhorias na participação dos alunos, desenvolvimento de habilidades cognitivas, socialização e até mesmo no desempenho acadêmico.

Para uma análise mais detalhada, a pergunta seguinte nos permite investigar mais profundamente quais aspectos específicos do avanço foram observados pelos professores. A pergunta se refere aos aspectos em que os professores perceberam esses avanços.

Gráfico 8: Aspectos

Em quais aspectos é possível perceber maior avanço dos estudantes que frequentam a sala de recursos?

8 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à questão sobre os aspectos nos quais é possível perceber maior avanço dos estudantes que frequentam a sala de recursos revela que os professores percebem progressos significativos em diversas áreas do desenvolvimento dos alunos. Os aspectos mais frequentemente mencionados nas respostas incluem alfabetização, memória, raciocínio lógico e concentração, indicando que as atividades pedagógicas têm sido eficazes para apoiar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Em correlação com a pergunta anterior, que já indicou que todos os professores perceberam avançar com as atividades desenvolvidas, os resultados desta questão reforçam a eficácia das estratégias pedagógicas no desenvolvimento acadêmico e cognitivo. A presença de alfabetização como um aspecto de avanço é especialmente significativa, pois sugere que o AEE está contribuindo para que os alunos adquiram habilidades fundamentais, como leitura e escrita, essenciais para sua inclusão escolar.

Outro aspecto importante é a criatividade, que aparece em várias respostas. Isso pode indicar que as práticas pedagógicas estão permitindo que os alunos se expressem de forma mais autônoma e criativa, um ponto essencial no desenvolvimento da autoconfiança e independência dos estudantes. Além disso, a introdução à informática também é destacada como uma área de progresso, evidenciando que o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais tem sido uma estratégia eficaz para apoiar a aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando o currículo mais acessível e dinâmico.

Outros avanços mencionados, como noção espacial e temporal, atividades de vida diária (AVDs) e interação social, mostram que o desenvolvimento das habilidades que são trabalhadas na sala de recursos não se limita apenas a contribuir com a melhoria da cognitividade acadêmica, mas também inclui o desenvolvimento socioemocional e a autonomia funcional dos alunos. O progresso na interação social e comportamento destaca a importância das habilidades socioemocionais, fundamentais para a integração plena dos alunos no ambiente escolar e na comunidade.

É possível perceber uma correlação entre as respostas das duas questões, onde fica evidente que o planejamento pedagógico na sala de recursos está conseguindo promover avanços abrangentes e significativos nas áreas cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, refletindo o impacto positivo das práticas pedagógicas no desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. A percepção dos professores sobre esses avanços demonstra que o AEE está, de fato, cumprindo seu papel de garantir uma educação inclusiva, que favorece o crescimento e a participação ativa dos estudantes em todas as dimensões de sua vida escolar.

As duas últimas questões do formulário que foram direcionadas aos professores de sala de recursos são questões abertas, onde é solicitado aos profissionais a indicação ou o relato de práticas pedagógicas exitosas praticadas, primeiramente, pelos próprios profissionais na sala e, logo após, práticas que foram vivenciadas na escola.

A análise das respostas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos revela uma diversidade de abordagens adotadas pelos professores, todas com foco no desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional dos alunos. A maioria das atividades descritas tem como objetivo estimular habilidades essenciais, como memória, raciocínio lógico, alfabetização e atenção, utilizando jogos pedagógicos e atividades lúdicas para promover um aprendizado mais significativo e engajador.

Exemplos como o uso de quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, e pintura em tela demonstram como atividades criativas e interativas podem ser eficazes no desenvolvimento da concentração, coordenação motora e expressão emocional dos alunos. A pintura em tela, por exemplo, não só estimulou a criatividade, mas também gerou um sentimento de orgulho nos alunos ao verem suas obras expostas, reforçando a importância de atividades que promovem o reconhecimento e a autoestima.

Outro destaque foi a prática de integração com as famílias, especialmente com as mães dos estudantes, que foram convidadas para um encontro de autocuidado e fortalecimento da autoestima. Esse encontro teve como objetivo não só fortalecer o vínculo com os responsáveis,

mas também elevar a autoestima das mães, muitas das quais estavam lidando com desafios emocionais relacionados à maternidade atípica.

A experiência de troca de vivências, proporcionada por testemunhos pessoais e atividades de cuidado pessoal, gerou um ambiente de apoio e solidariedade, e fez com que as mães se sentissem mais empoderadas e envolvidas no processo de acompanhamento de seus filhos. A partir dessa prática coletiva, ficou claro o impacto positivo do apoio emocional e da integração entre escola e família, fortalecendo o compromisso das mães com a participação constante no acompanhamento do AEE.

Esses relatos demonstram como a diversificação das atividades pedagógicas e a colaboração com as famílias são essenciais para a promoção de um ambiente educacional inclusivo, que não apenas atenda às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, mas também reconheça e apoie os aspectos emocionais e sociais envolvidos no processo de inclusão escolar. O quadro 3 aponta quais as práticas pedagógicas foram relatadas, individualmente.

Quadro 3: Práticas exitosas na sala de recursos

Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida na sala de recursos e teve seus objetivos alcançados.
Prática 1 - As atividades voltadas à memória e ao raciocínio lógico apresentaram resultados positivos no desenvolvimento das habilidades cognitivas, promovendo maior autonomia dos alunos e contribuindo para a fixação dos conteúdos de maneira mais lúdica e significativa.
Prática 2 - Jogos lógicos, como quebra-cabeças, dominó, uno, sequência entre outros, como ferramenta para desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas
Prática 3 - Atenção e concentração nas atividades desenvolvidas, desenvoltura na leitura e escrita dos estudantes, desenvolvimento na coordenação fina e grossa, artes visuais. Por exemplo: atividade de definição de cores.
Prática 4 – Leitura Flix (painel de leitura online)
Prática 5 - Os meus alunos gostam muito de jogos de tabuleiros que envolvam dinheiro (ilustrativo). Criei um onde eles comprem as cidades, cada cidade tem um valor e à medida que vão andando no tabuleiro eles comprem e dão troco para o banco.
Prática 6 - Pintura em tela: estimula o desenvolvimento cognitivo, motor e social e emocional. os alunos adoram, além de promover a atenção, a criatividade e a atenção. desafios matemáticos: sudoku dos números, atividade de coordenação motora fina, tabela de Pitágoras confeccionada e atividades em libras para o aluno surdo.
Prática 7 - Pintura em tela. Os estudantes adoraram expressar seus sentimentos na tela, com tinta e pincel. As telas foram expostas pela escola e todos sentiam orgulho em dizer que a tela foi obra deles.
Prática 8 - Com objetivo de garantir a tanto a participação ,quanto a parceria e acolhimento dos pais no atendimento educacional especializado dos estudantes, é realizado diversas práticas exitosas durante o ano. Todos os responsáveis que acompanham os filhos no AEE, são na sua grande maioria mulheres, e ao perceber isso, através de uma mãe que foi levar seu filho para ser atendimento e demonstrou sua autoestima muito baixa, chegando apresentar queixas de exaustão, organizei um encontro para as mães de meus estudantes, uma semana após o dia das mães. Convidei uma pessoa para um momento de roda de conversa com o tema: a importância da maternidade, a beleza e a força da mulher mãe. e no desenvolver da conversa a referida pessoa relatou seu testemunho de vida ao ter um filho síndrome de Dawn, e que mesmo tendo feito um pré-natal com um especialista que possui o 4º aparelho melhor do Brasil, não foi possível ter o diagnóstico da deficiência. Somente após o nascimento, ao receber seu filho nos braços, a própria mãe identificou a síndrome, [...] e a referida objetivou desenvolver o tema supracitado, elevando a auto estima de cada mãe que estava presente ali. prosseguindo o momento foi realizado sorteios de produtos de beleza, terapias com psicólogo e terapeutas, design de sobrancelha, e unha, cuidados com os cabelos, tratamento dentário e outros. Ainda no encontro foi proporcionado a elas um momento de maquiagem, onde todas se maquiaram e saíram lindas por fora e também por dentro. Foi perceptível através do olhar das mesmas a alegria e o prazer de estarem participando daquele momento tão significativo de muitas trocas de experiencias e conversas agradáveis a cada uma. Diante do exposto pude notar que a participação das mesmas no envolvimento do acompanhamento dos estudantes tornou-se ainda mais constante.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Finalizando o questionário para os professores da sala de recursos, foi solicitado aos participantes a descrição de práticas pedagógicas exitosas que foram desenvolvidas além da sala de aula, nos demais espaços da escola.

Quadro 4: Práticas além da sala de aula

Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida na escola, que envolve estudantes do AEE, que teve seus objetivos alcançados.
Prática 1 - Atividades que visam estimular o raciocínio lógico, a memória, a atenção, a percepção, a criatividade e a imaginação, como jogos, uso do computador para jogos educativos, produção de textos e pesquisas, atividades com materiais manipuláveis, entre outras
Prática 2 - Apresentação no dia do autismo, onde todos do AEE participaram.
Prática 3 - Desenvolvemos uma exposição de artes, envolvendo técnicas de pinturas onde foram expostas as telas na quadra da escola em um evento. Na verdade, não eram telas eram caixas de pizzas que foram pintadas.
Prática 4 - Festa junina (participação em danças juninas) todos os projetos executados tem a participação dos alunos do AEE.
Prática 5 - Participação ativa dos estudantes do AEE nos conselhos de classe e também nos conselhos estudantis.
Prática 6 - De acordo o calendário escolar no dia 21 de março data que se faz alusão trissomia dos cromossomos 21, dia internacional da Síndrome de Down, e 02 de abril ser o de conscientização do autismo, foi desenvolvido no AEE com envolvimento de todos os estudantes, professores e servidores da escola, uma divulgação a valorização da pessoa com Síndrome de Down. Temos na escola estudantes com as referidas deficiências os mesmos foram inseridos no desenvolvimento de todas as ações desenvolvidas. Durante uma semana foi trabalhado em sala de aula pelos professores regentes de turmas e regente de aulas atividades para conhecimento e também para divulgar, esclarecer que Síndrome de Down, não é uma doença e sim uma condição genética, assim também o Autismo que é uma condição Neurológica. E na Culminância foi realizado uma passeata pelo bairro da escola e em direção ao centro da cidade, onde tivemos inúmeras devolutivas positivas de elogios de pais, e pessoas que puderam ver tal ação acontecer.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e que envolvem estudantes do AEE mostram uma diversidade de estratégias inclusivas, que buscam atender não apenas às necessidades educacionais dos alunos, mas também promover sua participação ativa na vida escolar e social.

A Prática 1 descreve atividades focadas no desenvolvimento cognitivo e motor, como jogos lógicos, uso de tecnologias assistivas e materiais manipuláveis. Esses recursos visam estimular áreas como o raciocínio lógico, a memória, a atenção e a criatividade, além de promover a autonomia dos alunos. Tais atividades são essenciais para garantir que o estudante com deficiência possa interagir de forma significativa com o conteúdo e desenvolver habilidades essenciais de forma lúdica e contextualizada.

A Prática 2 destaca a participação dos alunos do AEE na apresentação do dia do autismo, o que é um exemplo claro de como a inclusão social e a visibilidade são promovidas, permitindo que os alunos se expressem e compartilhem suas experiências com a comunidade escolar. Esta prática também mostra como as datas comemorativas podem ser utilizadas para promover a conscientização e a valorização da diversidade.

A Prática 3, que envolveu a exposição de artes com a utilização de caixas de pizza como telas, reflete a importância de atividades criativas e com recursos alternativos que

contribuem para o desenvolvimento artístico e a expressão pessoal dos alunos, além de promoverem o engajamento da comunidade escolar em eventos como a exposição. Este tipo de prática é fundamental para promover o sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que permite a eles expressar suas potencialidades de forma única.

A Prática 4, relacionada à festa junina, demonstra a participação dos alunos do AEE em eventos culturais, como danças juninas, que além de serem uma expressão cultural importante, favorecem a integração social e o desenvolvimento de habilidades motoras e de socialização.

A Prática 5, que descreve a participação ativa dos estudantes do AEE nos conselhos de classe e nos conselhos estudantis, é um exemplo de como as escolas podem proporcionar aos alunos com deficiência experiências de protagonismo. Isso não apenas valoriza a voz dos alunos no processo escolar, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A Prática 6, que envolveu o trabalho com os alunos do AEE para conscientização sobre a Síndrome de *Down* e o Autismo, é um exemplo claro de como a escola pode atuar na formação de valores e na sensibilização da comunidade escolar. O evento culminou em uma passeata que gerou devolutivas positivas de pais e pessoas da comunidade, destacando a importância de ações como essas na promoção da inclusão social e na valorização das pessoas com deficiência.

Em suma, as práticas pedagógicas descritas demonstram o compromisso da escola com a inclusão dos alunos com deficiência, não apenas no aspecto acadêmico, mas também nas atividades sociais, culturais e emocionais, promovendo um ambiente educacional que valoriza a diversidade, incentiva a participação ativa e contribui para a autonomia e bem-estar dos estudantes.

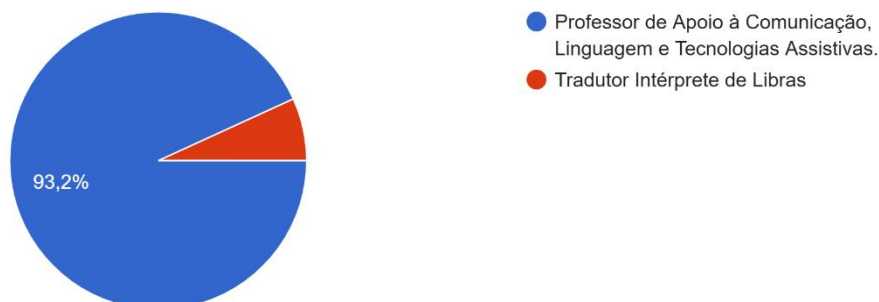
6.1.3. Respostas do questionário dos Professores ACLTA e TILS

O questionário para os Professores de Apoio à Comunicação e ao Uso de Tecnologias Assistivas (ACLTA) e para os Tradutores foram respondidos por 44 profissionais. Deste público, 41 dos respondentes eram Professores ACLTA e 3 eram TILS.

Gráfico 9: Função

Confirme a função do AEE que exerce:

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Na análise dos resultados do questionário online aplicado aos profissionais de apoio à comunicação e tecnologias assistivas (ACLTA) e tradutores intérprete de LIBRAS, a primeira questão, que abordava a formação acadêmica dos profissionais, revelou uma diversidade de cursos e especializações.

É interessante registrar que, dos 44 profissionais entrevistados, 25 possuem mais de uma graduação, com destaque para a Pedagogia e a Educação Especial. A maioria dos participantes possui graduação em pedagogia, frequentemente com especialização em Educação Especial. A presença de licenciaturas em Educação Especial também é significativa, refletindo uma formação específica e direcionada para a compreensão das necessidades pedagógicas especiais e a aplicação de estratégias de ensino adaptadas ao público do AEE.

É possível observar que algumas respostas indicam pós-graduação, o que demonstra um esforço contínuo de aperfeiçoamento profissional, um aspecto essencial na área de educação inclusiva, onde as necessidades dos alunos podem variar significativamente e exigem constante atualização de conhecimentos e práticas. A busca por capacitação contínua reflete o compromisso dos profissionais em se manter atualizados em relação às metodologias e tecnologias assistivas mais eficazes para promover a inclusão escolar.

A presença de formações híbridas, como Pedagogia e Letras Libras ou Pedagogia e Arte, mostra que os professores estão buscando formas de integrar conhecimentos específicos que atendam à diversidade de alunos. A combinação de áreas como Educação Especial e Letras Libras é particularmente importante, pois permite o atendimento especializado para alunos surdos, promovendo uma educação mais inclusiva e multidisciplinar.

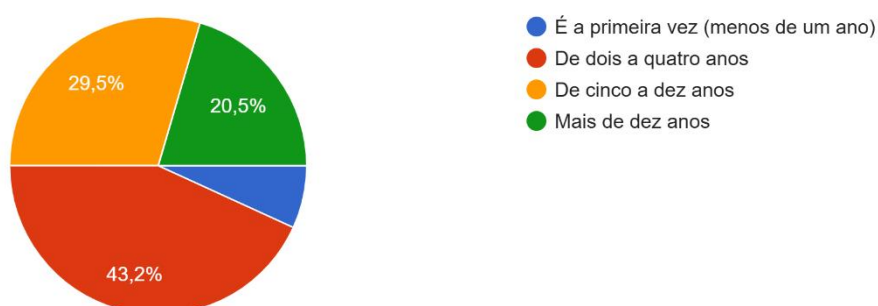
Em suma, as respostas indicam uma diversidade de formações, mas com uma clara predominância de Pedagogia e Educação Especial, áreas que garantem uma base sólida para os profissionais que atuam no AEE. No entanto, a flexibilidade e a interdisciplinaridade das formações sugerem que os educadores estão cada vez mais preparados para lidar com a complexidade das necessidades dos estudantes, adaptando suas práticas pedagógicas e recursos às especificidades de cada estudante. A capacitação contínua e a busca por conhecimentos diversificados são essenciais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Referente à próxima questão, os profissionais apontaram qual o tempo de serviço na função que exercem.

Gráfico 10: Tempo na função

Há quanto tempo exerce essa função no AEE?

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta “Há quanto tempo exerce essa função no AEE?” revela uma diversidade significativa no tempo de experiência dos profissionais atuantes no AEE. A maior parte das respostas (com múltiplas menções) indica que os profissionais têm entre dois a quatro anos de experiência, o que sugere que muitos profissionais estão em fase de aperfeiçoamento e adaptação contínua às exigências da função. Esse período de experiência pode indicar que os professores já têm conhecimento prático sobre as necessidades educacionais dos estudantes, mas também estão em constante ajuste das práticas pedagógicas para atender a um público diversificado.

Uma parte considerável dos respondentes (com respostas indicando de cinco a dez anos de experiência) demonstra que existe uma experiência consolidada em práticas pedagógicas no AEE, o que é positivo para o desenvolvimento de estratégias mais eficientes para o atendimento de estudantes com diferentes necessidades. Esse período de tempo pode

proporcionar uma maior compreensão das necessidades dos alunos, favorecendo a personalização do atendimento e a adaptação dos recursos pedagógicos.

O fato de algumas respostas indicarem que o profissional está iniciando sua trajetória no AEE (com menos de um ano de experiência) também sugere que a profissão está sendo cada vez mais ocupada por novos profissionais, o que pode trazer novas perspectivas e abordagens inovadoras ao campo da educação especial. No entanto, para esses profissionais em início de carreira, pode ser necessária uma formação contínua e um apoio especializado para lidar com as complexas demandas de algumas deficiências.

A presença de algumas respostas indicando mais de dez anos de experiência sugere que existem profissionais altamente experientes, que provavelmente já têm uma visão bem estruturada do trabalho pedagógico no AEE e podem desempenhar um papel de orientadores ou mentores para os mais novos. Esses profissionais podem ter acumulado estratégias comprovadas, bem como uma maior capacidade de adaptar-se a diferentes contextos educacionais.

Em síntese, os resultados indicam uma combinação de profissionais iniciantes e experientes, o que pode ser positivo para a troca de conhecimentos e experiências dentro da equipe de AEE, permitindo uma aprendizagem mútua e a aplicação de práticas pedagógicas mais eficazes para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

Em seguida, referente à pergunta “Quantos estudantes você acompanha na sala de aula?” as respostas foram da seguinte forma.

Gráfico 11: Número de estudantes acompanhados



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre o número de estudantes com deficiência acompanhados pelos professores na sala de aula revela uma distribuição interessante sobre a carga de trabalho e a complexidade do atendimento dos professores no contexto do AEE.

A maioria das respostas (com 18 professores) indicou que acompanham apenas 1 estudante com deficiência, o que sugere que muitos educadores conseguem oferecer uma atenção individualizada e focada, o que é positivo para o desenvolvimento pleno desses alunos, uma vez que o acompanhamento individual permite uma adaptação mais eficaz das estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, 10 professores indicaram que acompanham 2 estudantes, o que já apresenta um aumento na demanda de atenção, exigindo uma gestão mais cuidadosa do tempo e das estratégias pedagógicas para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário sem comprometer a qualidade do atendimento.

Além disso, 11 professores mencionaram que acompanham 3 estudantes, o que pode indicar uma sobrecarga crescente na organização do trabalho pedagógico. Embora seja possível atender três alunos, isso exige estratégias mais bem definidas e o uso de recursos pedagógicos adequados para garantir que cada estudante tenha as condições necessárias para desenvolver suas potencialidades de maneira eficaz.

Por fim, 5 professores indicaram que acompanham mais de 3 estudantes, o que pode sugerir que algumas salas de aula estão lidando com uma alta demanda de atendimento especializado, o que pode comprometer a qualidade do acompanhamento individualizado. Essa quantidade de alunos exige que os professores possuam habilidades de gestão de grupo e que a escola disponha de estruturas adequadas (como apoio de outros profissionais) para garantir que todos os alunos recebam a atenção necessária.

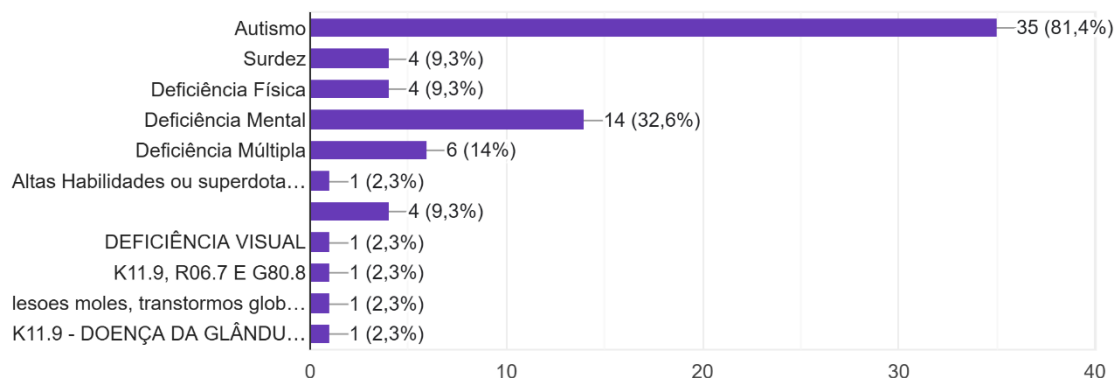
Em suma, os resultados indicam que a maioria dos professores acompanha 1 a 3 estudantes com deficiência, o que reflete a diversidade de necessidades e a carga de trabalho associada ao AEE. No entanto, o número de professores que acompanham mais de 3 alunos pode levantar questionamentos sobre a adequação da distribuição dos alunos e a qualidade do atendimento, sugerindo a necessidade de uma reavaliação da alocação de recursos e do apoio especializado para garantir um suporte eficaz.

Referente à próxima pergunta, os entrevistados foram questionados sobre as deficiências apresentadas pelos estudantes que acompanhavam.

Gráfico 12: Deficiências

Marque as deficiências apresentadas pelos estudantes que você acompanha.

43 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre as deficiências apresentadas pelos estudantes acompanhados revela que a maioria dos estudantes com deficiência acompanhados com profissional de apoio apresenta autismo, uma condição que é mencionada de forma recorrente em quase todas as respostas. Isso indica que o autismo é a condição mais comum entre os estudantes atendidos, o que reflete a crescente necessidade de estratégias pedagógicas específicas para lidar com os desafios dessa condição, que incluem dificuldades na comunicação social, no comportamento repetitivo e no processamento sensorial.

Além do autismo, há uma variedade de deficiências associadas, como deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência física, o que aponta para a diversidade de necessidades dos alunos no contexto do AEE. A presença de deficiência múltipla, que combina diferentes tipos de deficiências, destaca a complexidade do atendimento, que exige uma abordagem ainda mais individualizada e o uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender de acordo com suas necessidades.

É importante destacar que também foram mencionadas condições como altas habilidades ou superdotação, que indicam que o AEE não atende apenas a alunos com deficiências, mas também aqueles com potencialidades cognitivas excepcionais, exigindo uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento e potencialização dessas habilidades. Dentre as respostas também foram indicadas a surdez, condição dos estudantes que são acompanhados por TILS.

A diversidade de respostas sobre as deficiências dos alunos acompanhados reforça a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas. Cada tipo de deficiência exige estratégias específicas, e o professor do AEE precisa estar preparado para trabalhar com diferentes condições de aprendizagem, utilizando metodologias inclusivas e tecnologias assistivas para promover a igualdade de oportunidades. Esse panorama também aponta para a necessidade de uma formação contínua dos profissionais, para garantir que todos os alunos, independentemente das suas deficiências, possam acessar o currículo e desenvolver suas potencialidades de forma plena.

É possível observar que a variedade de deficiências mencionadas nas respostas demonstra a complexidade do trabalho realizado, exigindo uma capacidade adaptativa dos recursos pedagógicos para garantir acessibilidade para todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em referência à próxima questão do formulário, os professores responderam como é realizado o planejamento para o atendimento aos estudantes com deficiência. A análise das respostas à pergunta revela uma forte colaboração entre os profissionais de apoio, intérpretes e professores regentes. A grande maioria, com 21 respostas, indicou que o planejamento é realizado de forma conjunta com o professor regente, ou que os professores ACLTA e TILS baseiam seus planos de atendimento no planejamento do professor regente. Esse modelo de colaboração é essencial, pois assegura que o AEE esteja alinhado ao currículo regular, permitindo que os alunos com deficiência participem de forma integrada e efetiva nas atividades escolares, com adaptações feitas conforme as suas necessidades específicas.

Por outro lado, 13 respostas indicaram que o planejamento é realizado através da adaptação de atividades ou conteúdos, o que reflete uma abordagem flexível que considera as particularidades dos estudantes atendidos. A adaptação de conteúdo é uma estratégia fundamental para garantir que o aluno tenha acesso ao mesmo currículo que os demais, mas de forma que atenda às suas necessidades individuais. Essa abordagem permite que o estudante com deficiência participe de forma ativa das atividades escolares, superando as barreiras que possam existir devido às suas limitações.

Há também algumas respostas que indicam um planejamento mais frequente, como semanal (2 respostas) e quinzenal (1 resposta), o que sugere que, em algumas escolas, o planejamento é realizado em intervalos fixos, permitindo ajustes regulares nas atividades pedagógicas. No entanto, esses intervalos de planejamento podem representar desafios para a adaptação contínua às necessidades dos alunos, pois o acompanhamento mais pontual pode não ser suficiente para lidar com a diversidade de condições dos estudantes com deficiência.

Por fim, 6 respostas mencionaram formas diversas de planejamento, o que indica que, dependendo da realidade local e da equipe pedagógica, existem diferentes abordagens para organizar o atendimento especializado. Essas práticas podem incluir planejamento mais informal, em que as adaptações e intervenções são feitas conforme a necessidade de cada aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

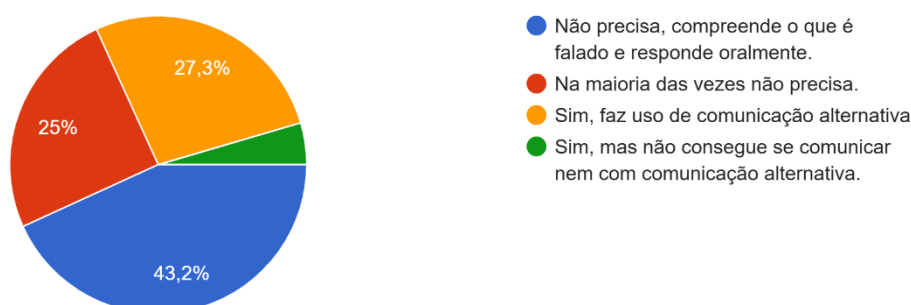
Em síntese é possível perceber que a maior parte dos profissionais de apoio e intérpretes demonstra uma prática colaborativa e flexível no planejamento do AEE, com forte alinhamento ao trabalho do professor regente e um foco nas necessidades específicas dos alunos. Embora haja variações na frequência e nas formas de planejamento, a integração e adaptação pedagógica são claramente prioritárias, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, tenham acesso igualitário e qualidade de ensino.

Em seguida, os entrevistados responderam se os estudantes do AEE que eram acompanhados por eles necessitavam de suporte na comunicação.

Gráfico 13: Suporte na comunicação

O estudante que você acompanha necessita de suporte na comunicação?

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta revela uma variedade de necessidades de comunicação entre os estudantes atendidos. A maioria das respostas, com uma quantidade considerável de “não precisa, compreende o que é falado e responde oralmente”, indica que grande parte dos estudantes acompanhados possui habilidades de comunicação verbal adequadas, compreendendo o que é falado e respondendo de forma oral.

Isso sugere que, para esses alunos, a comunicação verbal é suficiente para a interação no ambiente escolar, sem necessidade de suporte adicional, o que pode indicar que os desafios de comunicação se limitam a questões mais específicas e não generalizadas.

Por outro lado, as respostas que indicam que o estudante faz uso de comunicação alternativa (como Libras, tecnologias assistivas, próteses de comunicação ou símbolos), mostram que há uma parcela dos estudantes que depende desse tipo de suporte para superar barreiras de comunicação. A utilização de comunicação alternativa é um recurso importante no AEE, pois permite que alunos com deficiência auditiva, deficiência de fala ou outras condições que dificultam a comunicação oral se expressem de maneira efetiva, promovendo sua participação ativa e integração no ambiente escolar.

Algumas respostas mencionam que, na maioria das vezes, os estudantes não precisam de suporte na comunicação, mas em situações específicas, como em interações complexas ou na resolução de tarefas mais difíceis, pode ser necessário o uso de ferramentas alternativas. Isso indica que as necessidades de comunicação dos estudantes atendidos podem ser variáveis e contextuais, exigindo flexibilidade e adaptação dos educadores no uso de estratégias comunicativas adequadas a cada situação.

Finalizando a questão, uma resposta atípica aponta que um estudante não consegue se comunicar nem com comunicação alternativa, o que provavelmente implica em desafios ainda mais complexos para sua inclusão. Este caso específico sugere a necessidade de um atendimento mais especializado, com o uso de tecnologias avançadas e metodologias diferenciadas que visem melhorar a interação e a comunicação deste estudante.

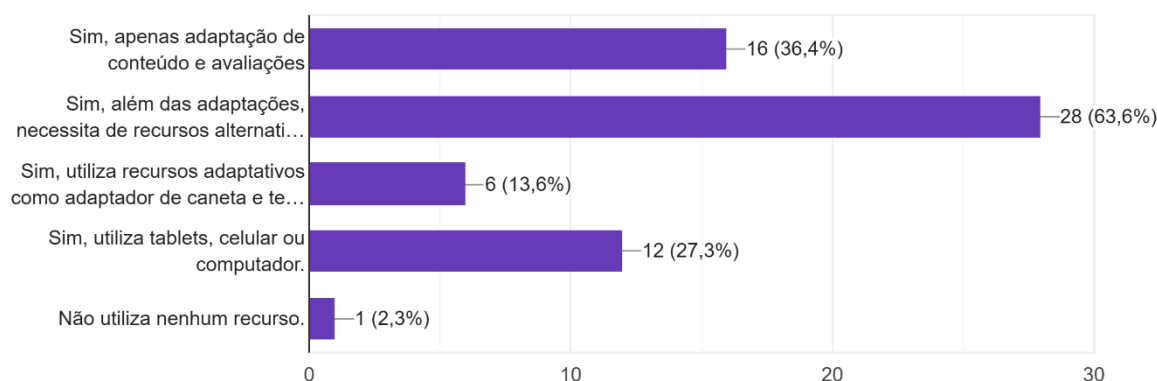
Em resumo, as respostas indicam que a maioria dos alunos acompanhados pelos profissionais não necessita de suporte contínuo na comunicação, mas a diversidade de respostas também destaca a importância de estratégias personalizadas, como o uso de comunicação alternativa, para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar efetivamente das atividades escolares. A presença de diversidade nas necessidades comunicativas reflete o desafio que o AEE enfrenta na promoção da inclusão plena, exigindo adaptação constante das práticas pedagógicas.

Em referência à pergunta sobre o uso de tecnologias assistivas pelos estudantes, foram obtidas as seguintes respostas.

Gráfico 14: Tecnologias assistivas

O estudante que você acompanha faz uso de tecnologias assistivas?

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas sobre o uso de tecnologias assistivas no acompanhamento dos estudantes revela uma predominância do uso de recursos alternativos, como alfabeto móvel, palavras e figuras, textos alternativos e recursos matemáticos. Muitas respostas indicam que os professores não apenas fazem adaptações de conteúdo e avaliações, mas também recorrem a essas ferramentas específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles tenham acesso ao conteúdo de maneira mais acessível e personalizada. Essas ferramentas são especialmente importantes para estudantes com dificuldades de comunicação, leitura e escrita, pois promovem uma maior autonomia e participação ativa nas atividades escolares.

O uso de tecnologias como tablets, celulares ou computadores também foi mencionado em diversas respostas. Esses dispositivos podem ser considerados tecnologias assistivas poderosas, que, quando bem utilizadas, contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de permitir que os estudantes interajam com o conteúdo de maneira mais dinâmica e engajante. O uso dessas tecnologias pode ser particularmente útil para facilitar o aprendizado em áreas como matemática e comunicação, oferecendo uma abordagem mais interativa e visual.

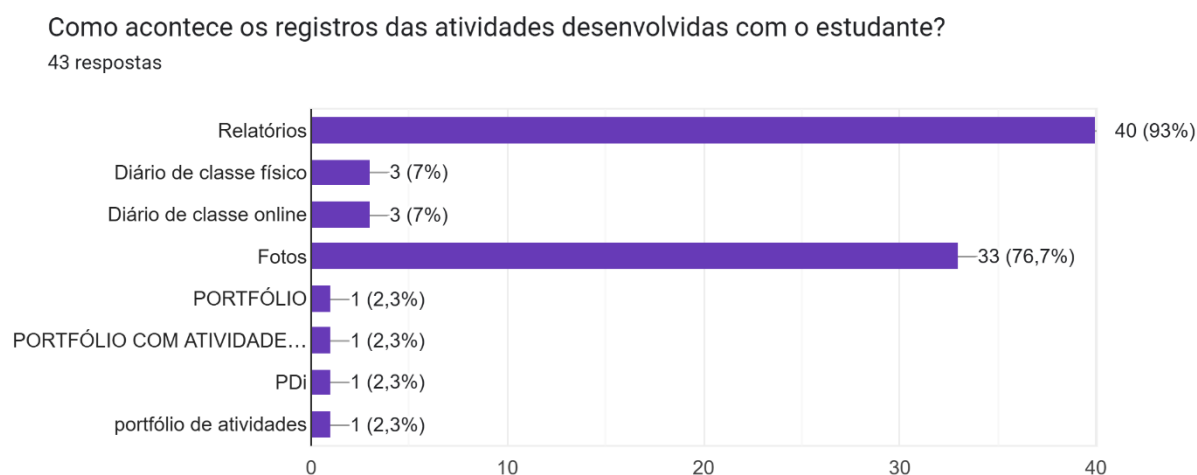
Algumas respostas também mencionam o uso de recursos adaptativos, como adaptadores de caneta e tesoura e prancha de elevação, que ajudam a superar barreiras físicas enfrentadas por estudantes com deficiência motora. Esses recursos são essenciais para garantir que todos os alunos possam realizar as atividades propostas de forma mais independente e com mais facilidade.

Porém, uma resposta indicou que o estudante não utiliza nenhum recurso assistivo, o que pode sugerir que, em alguns casos, os alunos não necessitam de tecnologias assistivas ou que as estratégias tradicionais são suficientes para o atendimento de suas necessidades.

Em resumo, as respostas indicam que o uso de tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas é uma prática comum e eficaz no atendimento a estudantes com deficiência, proporcionando-lhes maior acesso ao currículo e promovendo sua inclusão escolar de maneira significativa. As diferentes ferramentas, desde recursos alternativos até tecnologias digitais, são essenciais para atender à diversidade das necessidades dos alunos e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem.

Em seguida, os entrevistados foram questionados sobre como registram o desenvolvimento dos estudantes com as atividades que foram planejadas. As respostas ficaram da seguinte forma.

Gráfico 15: Registro das atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas dessa questão revela uma diversidade de práticas de documentação, com destaque no uso de relatórios e fotos. A grande maioria dos profissionais mencionou que o registro das atividades é feito por meio de relatórios, o que sugere que os relatórios pedagógicos são a principal ferramenta para documentar o progresso dos alunos, as atividades realizadas e as estratégias pedagógicas adotadas. O uso de relatórios é fundamental para manter um acompanhamento contínuo e sistemático, permitindo que as práticas pedagógicas sejam registradas e avaliadas ao longo do tempo.

As fotos também são frequentemente mencionadas nas respostas, indicando que os professores utilizam esse recurso como uma forma de registrar visualmente as atividades desenvolvidas, proporcionando uma forma de evidência do trabalho realizado, o que pode ser útil tanto para a comunicação com as famílias quanto para a avaliação do progresso dos alunos. A presença de fotos nos registros também sugere um foco em atividades lúdicas ou práticas que envolvem os alunos de maneira dinâmica e prática, permitindo que as imagens complementem o relato escrito com informações visuais.

Além dessas respostas, alguns profissionais mencionaram o uso de portfólios, o que indica um esforço por parte dos professores em organizar e compilar as atividades desenvolvidas ao longo do tempo, proporcionando uma visão mais ampla do desenvolvimento dos alunos. O portfólio pode ser uma ferramenta importante para avaliar o progresso de forma mais holística, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a participação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Outro recurso mencionado é o diário de classe online e/ou físico, que indica uma abordagem organizacional para registrar as atividades do dia a dia, proporcionando uma visão mais detalhada e diária do trabalho realizado. O uso do diário online sugere que os professores também estão buscando integrar tecnologias digitais no processo de registro e comunicação, o que pode facilitar o acesso remoto e a compartilhamento das informações com a equipe pedagógica ou com os responsáveis pelos alunos.

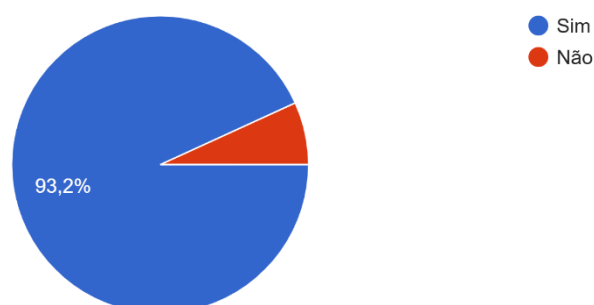
Em suma, os resultados indicam que o registro das atividades desenvolvidas com os estudantes no AEE é predominantemente realizado por meio de relatórios e fotos, com alguns professores utilizando também portfólios e diários de classe. Essas ferramentas são essenciais para garantir um acompanhamento eficaz e uma comunicação clara entre a escola, os alunos e suas famílias. A variedade de estratégias de registro reflete uma busca por flexibilidade e adaptação nas práticas pedagógicas, além de proporcionar uma documentação rica e acessível sobre o desenvolvimento dos alunos e as práticas adotadas.

A questão seguinte, apesar de ser uma pergunta simples, apresenta um grande significado para o trabalho dos profissionais do AEE. Os professores foram questionados sobre o avanço com as atividades que são desenvolvidas com os estudantes.

Gráfico 16: Avanço

Você já percebeu algum avanço com as atividades desenvolvidas?

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas mostra um predomínio de respostas positivas, com a grande maioria dos participantes (muitos “Sim”) indicando que observaram um avanço no desenvolvimento dos estudantes em relação às atividades realizadas com eles. Isso sugere que, de modo geral, os professores e profissionais de apoio acreditam que as estratégias pedagógicas adotadas no AEE estão sendo eficazes e estão promovendo progresso significativo no desenvolvimento dos alunos.

No entanto, existem algumas respostas negativas (3 respostas). Essas respostas podem indicar que, para alguns estudantes, o avançar percebido não foi tão visível ou que as atividades pedagógicas precisam de ajustes para atender de forma mais eficaz às necessidades desses alunos. Essa percepção pode sugerir a necessidade de mais recursos, estratégias diferenciadas ou até uma avaliação mais profunda sobre as necessidades específicas desses estudantes.

Em geral, a predominância de respostas afirmativas reforça a importância de práticas pedagógicas bem estruturadas, que, por meio de atividades personalizadas, conseguem gerar avanços nas habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Contudo, os casos em que não houve percepção de avanço devem ser investigados com mais detalhamento para entender se há dificuldades específicas que precisam ser abordadas com novas metodologias, materiais pedagógicos ou apoio adicional.

Portanto, enquanto os resultados indicam efeitos positivos na maioria das práticas desenvolvidas, a presença de respostas negativas destaca a necessidade de personalização contínua do atendimento e da avaliação regular dos métodos utilizados, a fim de garantir que

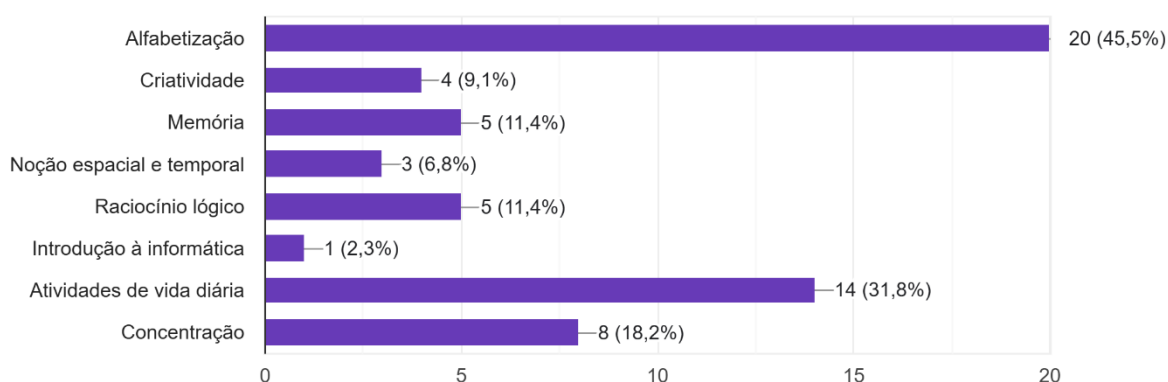
todos os estudantes recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento, dependendo da necessidade de suporte que sua deficiência apresente.

Em seguida, complementando a questão anterior, os entrevistados foram questionados em quais aspectos é possível perceber maior avanço dos estudantes através das adaptações e práticas pedagógicas.

Gráfico 17: Aspectos com avanço

Em quais aspectos é possível perceber maior avanço dos estudantes através das adaptações e práticas pedagógicas?

44 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das respostas à pergunta sobre os aspectos nos quais é possível perceber maior avanço dos estudantes por meio das adaptações e práticas pedagógicas revela que as atividades de alfabetização são, de longe, a área em que mais se observa progresso. A alfabetização aparece de maneira constante nas respostas, indicando que a melhora na leitura e escrita dos estudantes é um dos principais focos do trabalho pedagógico realizado pelos profissionais. Esse avanço é crucial, pois a alfabetização é a base para o aprendizado de outras áreas do conhecimento e para a participação ativa do aluno no contexto escolar.

Outro aspecto recorrente é o desenvolvimento das atividades de vida diária (AVDs), bem como noção espacial e temporal, memória, e concentração, que são mencionadas em diversas respostas. Essas habilidades são fundamentais para promover a autonomia dos alunos no ambiente escolar e em seu cotidiano. A ênfase nas AVDs reflete uma abordagem pedagógica que vai além da aprendizagem acadêmica e busca preparar o aluno para interações sociais e atividades cotidianas e rotineiras, desenvolvendo competências que facilitam sua inclusão na sociedade.

O raciocínio lógico e a criatividade também surgem como aspectos importantes, destacando a diversificação das práticas pedagógicas para desenvolver habilidades cognitivas mais complexas. Essas competências são essenciais não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de pensamento crítico e resolução de problemas, habilidades que serão úteis para os alunos ao longo de sua vida.

A concentração e a memória aparecem com frequência, indicando que as atividades propostas ajudam a focar a atenção dos estudantes e favorecem o desenvolvimento de estratégias cognitivas para fixar o conteúdo. Esses aspectos são essenciais para a aprendizagem efetiva, pois muitos alunos com deficiência enfrentam dificuldades nessas áreas, e é através da prática constante que esses alunos conseguem melhorar sua capacidade de aprendizado.

Concluindo a questão, a introdução à informática surge como um avanço significativo, especialmente em um contexto em que o uso de tecnologias assistivas está cada vez mais presente no ensino inclusivo. O acesso a dispositivos digitais pode ser uma ferramenta poderosa para facilitar a aprendizagem e promover a inclusão digital, permitindo que os alunos interajam de maneira mais eficaz com o conteúdo e se sintam mais integrados ao ambiente escolar.

Em suma, a análise das respostas destaca que os avanços mais perceptíveis estão relacionados à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas, como concentração, raciocínio lógico, memória e atividades de vida diária, com destaque também para a utilização de tecnologias assistivas. Isso reflete a importância de um trabalho pedagógico que integre diferentes dimensões do aprendizado, visando o desenvolvimento pleno e inclusivo dos alunos.

Finalizando o questionário, as duas últimas questões solicitam dos entrevistados exemplos de boas práticas desenvolvidas com os estudantes que acompanham. Primeiramente, foi solicitado práticas realizadas pelos próprios professores dentro da sala e durante as aulas.

A análise das respostas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula revela uma diversidade de abordagens que buscam atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, enfatizando a personalização do ensino e a utilização de recursos adaptativos. As respostas indicam que os profissionais de AEE frequentemente recorrem a estratégias lúdicas e práticas, como jogos pedagógicos, atividades de alfabetização com alfabeto móvel, quebra-cabeças, atividades de leitura e escrita, e jogos de matemática, para promover o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos.

A utilização de recursos visuais, como imagens, figuras, textos adaptados e softwares acessíveis, é uma constante nas respostas, refletindo a necessidade de tornar o conteúdo mais acessível e engajador para os alunos com diferentes deficiências. O uso de tecnologias

assistivas, como calculadora nas aulas de matemática e recursos audiovisuais, também aparece como um meio de facilitar o aprendizado, especialmente para estudantes com dificuldades cognitivas ou motoras.

A ênfase nas atividades práticas, como a interação com materiais concretos (ex: mistura de materiais como óleo e água, medição de objetos da escola) ou o uso de jogos de emparelhamento de quantidades, destaca a importância de uma abordagem prática, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais tangível e significativa no processo de aprendizagem. Além disso, a participação ativa dos alunos em atividades como teatro de diálogos, apresentação de trabalhos e jogos de esportes demonstra o esforço de integrar aspectos sociais e emocionais ao aprendizado acadêmico, promovendo a interação social e o desenvolvimento da autoestima.

As atividades de vida diária, bem como o trabalho com a noção espacial e temporal, também são abordadas, evidenciando a importância de preparar os alunos para o cotidiano, além de suas necessidades acadêmicas. Essas atividades ajudam no desenvolvimento da autonomia dos alunos, crucial para sua participação plena na sociedade. No entanto, uma resposta que menciona a intervenção pedagógica em grupo indica que, em algumas situações, o trabalho coletivo é essencial para estimular habilidades de socialização e para garantir que os alunos possam aprender uns com os outros. Este tipo de atividade reforça a ideia de que o AEE deve integrar alunos com deficiência ao ambiente escolar regular, favorecendo o trabalho colaborativo e a troca de experiências.

Em considerações finais, os resultados demonstram uma diversificação de métodos pedagógicos, com um foco claro no uso de estratégias adaptativas e tecnologias assistivas para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso completo ao currículo. Essas práticas refletem a busca por uma educação inclusiva, que não se limita à adaptação do conteúdo, mas que também se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos, tanto em aspectos cognitivos quanto socioemocionais, assegurando uma educação de qualidade para todos.

Em referência às práticas exitosas fora da sala de aula, ou seja, nos demais ambientes da escola, as respostas também foram diversas. A análise das respostas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para os estudantes do AEE revela uma variedade de estratégias inclusivas e metodologias diferenciadas aplicadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essas práticas não se limitam apenas a aspectos acadêmicos, mas também incluem atividades sociais, culturais e emocionais, buscando promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

A diversidade de atividades mencionadas nas respostas destaca a flexibilidade e a adaptabilidade das abordagens pedagógicas, como a utilização de jogos lúdicos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e a alfabetização, atividades práticas (como hortas escolares, teatro e trabalhos em grupo) e o uso de tecnologias assistivas. Essas atividades são fundamentais para proporcionar experiências significativas e contextualizadas, que favorecem a aprendizagem ativa e a interação social dos alunos com seus colegas e com os profissionais da educação.

A integração da família também foi abordada, com a realização de encontros e palestras, como a participação dos pais em atividades escolares, que não só envolvem os responsáveis no processo de ensino, mas também fortalecem a rede de apoio aos estudantes. A prática de promover a autoestima e engajamento dos alunos com atividades como a palestra sobre o autismo e a adoção de crachás de girassol reforça a identidade e o pertencimento dos alunos à comunidade escolar, aspectos essenciais para o seu bem-estar emocional.

Outro aspecto importante das respostas foi o uso de materiais concretos e adaptados, como o alfabeto móvel, e a adaptação de atividades com figuras e imagens, que são fundamentais para a compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos com deficiência. O uso de tecnologias digitais também foi destacado, com a utilização de recursos tecnológicos como mapa mental, jogos interativos e apresentações de trabalhos, que não só estimulam o aprendizado, mas também promovem a autonomia e a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares.

Além disso, as práticas de intervenção pedagógica, como o jogo de matemática e atividades experimentais, foram eficazes para promover o desenvolvimento cognitivo de maneira lúdica e prática, facilitando a compreensão dos conceitos de forma mais acessível e interativa. A intervenção pedagógica nas áreas de matemática e raciocínio lógico com jogos educativos e atividades adaptadas mostra a importância de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Por fim, a participação de todos os alunos, incluindo os estudantes com deficiência, nas atividades escolares como projetos de leitura, trabalhos em grupo, e apresentações públicas, evidencia o compromisso da escola em promover uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades, têm a oportunidade de aprender e se expressar.

Em resumo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas respostas indicam que a escola está utilizando uma diversidade de estratégias para atender as necessidades dos estudantes do AEE, promovendo uma educação inclusiva que não apenas garante o acesso ao currículo, mas

também favorece o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Essas práticas são essenciais para garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de participação, aprendizado e sucesso escolar.

6.2 O produto educacional

Como resultado desta pesquisa de mestrado, foi elaborado um e-book que reúne as principais práticas pedagógicas exitosas identificadas por professores do AEE nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da Superintendência Regional de Ensino de Januária. Este produto educativo foi concebido como uma ferramenta prática e reflexiva, destinada a apoiar professores, intérpretes, profissionais de apoio e demais agentes da educação na implementação de estratégias inclusivas e na melhoria da qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência.

O *e-book* organiza as práticas pedagógicas em categorias temáticas, facilitando a consulta e a aplicação no contexto escolar. Entre os destaques, incluem-se:

- Planejamento e organização do AEE: estratégias para construção de planos individualizados, alinhamento com o currículo regular e flexibilidade nas atividades.
- Atividades lúdicas e interativas: jogos pedagógicos, quebra-cabeças, caça-imagens, Tetris, atividades com dinheiro e outras propostas que desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e sociais.
- Uso de recursos e tecnologias assistivas: sugestões de materiais adaptados, softwares educativos e ferramentas que potencializam a aprendizagem.
- Estratégias de alfabetização e comunicação: atividades de texto recortado, ditado recortado, varal de sílabas e palavras encadernadas, pintura em tela, leitura e escrita adaptadas.
- Integração social e participação familiar: práticas que promovem a colaboração entre alunos, professores, intérpretes e familiares, reforçando a inclusão e a construção de comunidade escolar.

Além de apresentar cada prática, o e-book traz orientações sobre como aplicar as estratégias, adaptações possíveis para diferentes perfis de estudantes e sugestões de recursos complementares, tornando-se um guia completo para a atuação docente no AEE.

O produto final não apenas documenta o conhecimento gerado pela pesquisa, mas também valoriza a experiência profissional dos docentes, permitindo a disseminação das práticas que demonstraram impacto positivo no desenvolvimento acadêmico, social e

emocional dos alunos. Assim, o e-book funciona como um instrumento de formação continuada, incentivando a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências entre profissionais e a promoção de uma educação mais inclusiva, acessível e efetiva.

7 CONCLUSÕES

A pesquisa realizada teve como principal objetivo investigar as práticas pedagógicas adotadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), analisando as estratégias utilizadas, os resultados observados e os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos no atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por meio de uma abordagem quali-quantitativa, a pesquisa se debruçou sobre a realidade de escolas de Januária, onde as práticas pedagógicas, as metodologias inclusivas e o uso de tecnologias assistivas no AEE foram profundamente explorados.

A análise dos dados revelou que a maioria dos profissionais envolvidos no AEE, incluindo professores de sala de recursos, intérprete de libras (TILS) e profissionais de apoio (ACLTA), possuem uma formação especializada, predominantemente em Pedagogia e Educação Especial, com algumas áreas complementares, como Letras Libras, Biologia e Educação Física. Isso aponta para a qualificação necessária para lidar com as diversas demandas educacionais dos estudantes com deficiência. No entanto, a pesquisa também indicou que a formação contínua dos professores e o acesso a novas tecnologias assistivas são essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente, adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Em relação às práticas pedagógicas, a pesquisa revelou que a maioria dos profissionais utiliza uma abordagem flexível e diversificada, adaptando o conteúdo curricular por meio de recursos visuais, jogos pedagógicos, tecnologias assistivas e atividades práticas, como pintura em tela, hortas escolares e atividades de vida diária. Tais práticas não apenas atendem às necessidades acadêmicas dos estudantes, mas também favorecem o desenvolvimento social e emocional, criando um ambiente de participação ativa, autonomia e autoestima para os estudantes do AEE.

Os resultados indicam que, com o uso adequado de tecnologias assistivas e a adaptação de estratégias pedagógicas, houve avanços significativos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência, especialmente nas áreas de alfabetização, raciocínio lógico, memória e concentração. É relevante destacar como as atividades de socialização e interação social, promovidas por meio de jogos, apresentações e projetos interdisciplinares, contribuíram para a integração dos alunos no ambiente escolar, fortalecendo suas habilidades sociais e o sentimento de pertencimento.

Entretanto, alguns desafios ainda persistem. A falta de recursos adequados em algumas escolas e a necessidade de capacitação contínua dos profissionais de AEE foram identificadas como questões que comprometem a qualidade do atendimento educacional especializado. Além disso, a sobrecarga de alunos atendidos por profissional, em algumas situações, gera dificuldades na qualidade da atenção individualizada, um dos pilares do AEE. Tais desafios ressaltam a importância de investimentos em infraestrutura e a promoção de políticas públicas que garantam o acesso a recursos adequados, capacitando os profissionais a atender às diversas necessidades dos alunos de forma eficaz.

É possível observar que, apesar das dificuldades, as práticas pedagógicas no AEE têm sido bem sucedidas na promoção da inclusão escolar, com impactos positivos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. A integração do AEE ao currículo regular, o planejamento conjunto entre professores regentes e profissionais do AEE, e o uso de estratégias inclusivas são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam acessar e participar ativamente das atividades escolares.

A pesquisa destaca a importância da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado como componentes fundamentais de um sistema educacional equitativo. Para que os avanços observados se consolidem e se expandam, é necessário continuar a implementação de práticas inclusivas, fortalecer a formação contínua dos profissionais de AEE, investir em tecnologias assistivas e garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. A transformação das práticas pedagógicas e a valorização da diversidade são, sem dúvida, os caminhos para uma educação mais inclusiva, justa e eficaz para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAÃO, Ilza Isabel. **O Atendimento Educacional Especializado em uma Escola do Sul de Minas Gerais: desafios e possibilidades na articulação entre sala de recursos multifuncional e classe comum**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18173>. Acesso em: 04 jun. 2025.
- ALVES, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. V.4. Brasília: Ministério da educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.
- ALVES, Wesley Mendonça. **A inclusão escolar de estudantes com direito à educação especial nas aulas de educação física de uma escola da rede estadual pública de ensino de Montes Claros – MG**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Uberaba. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2933> - Universidade de Uberaba. 2024. Acesso em: 07 jul. 2025.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 17 de novembro de 2011.
- BRASIL. **Escola em Tempo Integral: Conceito**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos/conceito>. Ministério da Educação (MEC). Acesso em: 08 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: 2001.
- BRASIL. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Lei 14.704, de 25 de outubro de 2023. **Dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-normativa-17-2007199089.html>. Acesso em: 14 mai.2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado.** Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,** 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Revista da Educação Especial, v.4.

CAÇÃO, Maria Izaura; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (Org.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COSTA, C.; OLIVEIRA, J.; RIBEIRO, L. **Educação integral em tempo integral: caminhos e desafios.** Nota Técnica 7. Brasília: D3e, março de 2024. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2403_educacao-tempo-integral_desafios.pdf . Acesso em: 17 maio 2025.

DRUMOND, Mariana Florentina Limas Alves de Oliveira. **Aspectos identitários das professoras de apoio e suas percepções como mediadoras do ensino de matemática para alunos com deficiência.** Maringá, PR, 2022. Disponível em [Plataforma Sucupira](#) com acesso em 01 de junho de 2025.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra: A educação e a escola democrática.** São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, Helena. **A implantação do Ensino Médio em Tempo Integral: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos**, 2. Ed. Recife: 2019. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/03/EM-apresentacao-v1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LODI, José Carlos de Lima. **A Língua Brasileira de Sinais na educação: Reflexões sobre o papel do tradutor-intérprete de Libras na escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Ed. São Paulo: Summus, v.1.96p. recurso digital/ Edição do Kindle, Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005

MAZZOTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MESSIAS, Alcides Marttorely de Santana; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A prática pedagógica do AEE para a educação do aluno com deficiência: estudo a partir de uma escola de referência da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes**. [S.l.: s.n., s.d.].

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **A educação especial na perspectiva inclusiva** - Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação (2014). Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf Acesso em: 09 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4256/2020, de 07 de janeiro de 2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Documento orientador educação integral ensino fundamental e ensino médio**. SEE, 2024.

NASCIMENTO, Carolina Alves do; SANTOS, Renata Maria de Lima. **A atuação do Tradutor e Intérprete de Libras no processo de inclusão escolar de alunos surdos**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 16, n. 3, p. 302-316, 2020.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de**

Apoio. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16.ed. São Paulo: Ática, 1990.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação – CE/UFSM, 2014.

SILVA A. H.; FOSSÁ M. I. T., Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos, **Revista Eletrônica Quality**, 2015, disponível em <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>, com acesso em 08/10/2024.

SILVA, Francielle do Carmo Ferreira. **Formação do professor de apoio para o uso de tecnologias assistivas**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras. 2023. Disponível em [Portal de Programas de Pós-Graduação \(UFLA\)](#). Acesso em 02 de jul. de 2025.

SILVA, Maria do Socorro Silva da; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; HORA, Dinair Leal da. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A Política e a Gestão em Debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria>, com acesso em 17 mai de 2025.

SILVA, Virgínia Maria. **Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio: Práticas e Desafios**. Campinas: Papirus, 2018.

TAVARES, Amara Lúcia Holanda Battistel. **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO AEE NAS ESCOLAS DE EMTI DA SRE DE JANUÁRIA

Pesquisador: VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85994125.1.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.511.624

Apresentação do Projeto:

O presente estudo propõe-se a conhecer o planejamento e a execução do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com foco nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, busca identificar as escolas participantes que promovem a inclusão e o progresso acadêmico e social dos estudantes público-alvo do AEE.

A proposta havia sido mantida em pendência para o atendimento dos seguintes itens:

Realizar as adequações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Ajustar a descrição dos riscos, observando o disposto na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS;

Incluir os documentos pendentes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os saberes e as práticas que são empregados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente no ensino médio de tempo integral, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, da SRE de Januária.

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto			
Bairro: Universitário	CEP: 38.055-500		
UF: MG	Município: UBERABA		
Telefone: (34)3319-6645	Fax: (34)3314-8910	E-mail: cep@uniube.br	

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.511.624

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi acrescentado no item 5.1.3. no Projeto de Pesquisa os riscos conforme Carta Circular nº 1/2021 CONEP/SECNS/MS para pesquisas em ambientes virtuais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No item 5.1.1. do Projeto de Pesquisa foi acrescentado informações de sigilo conforme o Art. 2.1 da Carta Circular no 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

O Item 5 do Projeto de Pesquisa, Metodologia, foi atualizada conforme sugestão do parecer.

↵

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os itens e documentos solicitados no parecer anterior foram devidamente atendidos e encontram-se, agora, em conformidade com as orientações das normativas que regem o CEP.

O formulário de TCLE foi corrigido, contemplando as informações conforme estabelecido na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

Em relação aos documentos anteriormente ausentes, foram inseridos: o Termo de Anuência da SEE - Januária, a Declaração do Pesquisador e os dois questionários (formulários) que serão utilizados na pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o atendimento integral das solicitações anteriormente apontadas, a proposta passa a ser considerada aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 16/04/2025, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial)

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.511.624

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2479045.pdf	05/04/2025 15:15:14		Aceito
Outros	Correcoes.docx	05/04/2025 14:07:51	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novoassinado.pdf	05/04/2025 14:02:19	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_novo.pdf	05/04/2025 13:55:25	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadorassinado.pdf	31/03/2025 21:06:15	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_SEE.pdf	31/03/2025 20:53:20	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Outros	Formulario_Professor_ACLTA_TILS.pdf	31/03/2025 20:49:39	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Outros	Formulario_SaladeRecursos.pdf	31/03/2025 20:48:51	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pronta.pdf	25/01/2025 09:59:38	VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 16 de Abril de 2025

Assinado por:
NELSON RANNIERI TIRONE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

ANEXO II – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS

Formulário 1 (sala de recursos)

Prezado Participante,

Você tem o direito de:

- Não responder a qualquer pergunta, sem necessidade de justificativa.
- Retirar seu consentimento e desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo.
- Acessar o conteúdo completo do questionário (tópicos abordados) antes de decidir participar.

Seu consentimento será registrado ao iniciar o preenchimento do questionário. Caso haja perguntas obrigatórias, você ainda poderá optar por não respondê-las. Todos os dados serão armazenados com sigilo, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Dúvidas? Contate: verusca.santos@educacao.mg.gov.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Ao clicar em 'Concordo', você confirma sua participação".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo

2. Nome da escola que atua (2025) *

3. Confirme a função do AEE que exerce: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor de Sala de Recursos

4. Qual a sua graduação? *

5. Há quanto tempo exerce essa função no AEE?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ É a primeira vez (menos de um ano)
- ☐ De dois a quatro anos
- ☐ De cinco a sete anos
- ☐ Mais de sete anos

6. Quantos estudantes você atende na sala de recursos atualmente?

7. Marque as deficiências apresentadas pelos estudantes que frequentam a sala de recursos

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Autismo
- ☐ Surdez
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência Mental
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Altas Habilidades ou superdotação
- ☐ Outro: _____

8. Você considera o espaço da sala de recursos adequado ao atendimento planejado?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, o espaço é ótimo.
- ☐ Sim, mas o espaço poderia melhorar.
- ☐ Não.

9. Você considera os recursos didáticos e materiais pedagógicos disponíveis adequados para o planejamento dos atendimentos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, os recursos disponíveis são adequados.
- ☐ Sim, mas poderia melhorar.
- ☐ Não.

10. Como acontece os atendimentos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Individualmente
- ☐ Em grupos por afinidade
- ☐ Em grupo por deficiência
- ☐ Mais de uma opção

11. Como acontece o planejamento para os atendimentos?

12. Como acontece os registros das práticas na sala de recursos?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Relatórios
- ☐ Diário de classe físico
- ☐ Diário de classe online
- ☐ Fotos
- ☐ Outro: _____

13. Você já percebeu algum avanço com as atividades desenvolvidas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Em quais aspectos é possível perceber maior avanço dos estudantes que frequentam a sala de recursos?

Marque todas que se aplicam.

☐ Alfabetização

☐ Criatividade

☐ Memória

☐ Noção espacial e temporal

☐ Raciocínio lógico

☐ Introdução à informática

☐ Atividades de vida diária

☐ Concentração

☐ Outro: _____

15. Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida na sala de recursos e teve seus objetivos alcançados. *

16. Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida na escola, que envolve estudantes do AEE, que teve seus objetivos alcançados. Este espaço também pode ser utilizado para a descrição de outra prática desenvolvida na sala de recursos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO III – QUESTIONÁRIO PROFESSOR ACLTA E TILS

Formulário 2(Professor ACLTA e TILS)

Este formulário deve ser respondido por Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva e Tradutor Intérprete de Libras.

Prezado Participante,

Você tem o direito de:

- Não responder a qualquer pergunta, sem necessidade de justificativa.
- Retirar seu consentimento e desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo.
- Acessar o conteúdo completo do questionário (tópicos abordados) antes de decidir participar.

Seu consentimento será registrado ao iniciar o preenchimento do questionário. Caso haja perguntas obrigatórias, você ainda poderá optar por não respondê-las. Todos os dados serão armazenados com sigilo, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Dúvidas? Contate: verusca.santos@educacao.mg.gov.br

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. “Ao clicar em “Concordo” você confirma sua participação”.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
☐ Não concordo

2. Nome da escola que atua (2025) *

3. Confirme a função do AEE que exerce: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas.
☐ Tradutor Intérprete de Libras

4. Qual a sua graduação? *

5. Há quanto tempo exerce essa função no AEE?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ É a primeira vez (menos de um ano)
- ☐ De dois a quatro anos
- ☐ De cinco a dez anos
- ☐ Mais de dez anos

6. Quantos estudantes você acompanha na sala de aula atualmente?

7. Marque as deficiências apresentadas pelos estudantes que você acompanha.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Autismo
- ☐ Surdez
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência Mental
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Altas Habilidades ou superdotação
- ☐ Outro: _____

8. Como acontece o planejamento para o atendimento ao(s) estudante(s) durante as aulas?

9. O estudante que você acompanha necessita de suporte na comunicação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não precisa, compreende o que é falado e responde oralmente.
- ☐ Na maioria das vezes não precisa.
- ☐ Sim, faz uso de comunicação alternativa
- ☐ Sim, mas não consegue se comunicar nem com comunicação alternativa.

10. O estudante que você acompanha faz uso de tecnologias assistivas?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, apenas adaptação de conteúdo e avaliações
- ☐ Sim, além das adaptações, necessita de recursos alternativos (alfabeto móvel, palavras e figuras, textos alternativos, recursos matemáticos)
- ☐ Sim, utiliza recursos adaptativos como adaptador de caneta e tesoura, prancha de elevação, outros.
- ☐ Sim, utiliza tablets, celular ou computador.
- ☐ Não utiliza nenhum recurso.

11. Como acontece os registros das atividades desenvolvidas com o estudante?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Relatórios
- ☐ Diário de classe físico
- ☐ Diário de classe online
- ☐ Fotos
- ☐ Outro: _____

12. Você já percebeu algum avanço com as atividades desenvolvidas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Em quais aspectos é possível perceber maior avanço dos estudantes através das adaptações e práticas pedagógicas?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Alfabetização
- ☐ Criatividade
- ☐ Memória
- ☐ Noção espacial e temporal
- ☐ Raciocínio lógico
- ☐ Introdução à informática
- ☐ Atividades de vida diária
- ☐ Concentração

14. Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida para atendimento aos estudantes do AEE dentro da sala de aula e teve seus objetivos alcançados. *

15. Descreva uma prática pedagógica que foi desenvolvida na escola, que envolve estudantes do AEE, que teve seus objetivos alcançados. Este espaço também pode ser utilizado para a descrição de outra prática desenvolvida na sala de aula.

ANEXO IV – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



UBERLÂNDIA, 04 DE ABRIL DE 2025.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: **Reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do AEE nas escolas de ensino médio integral na SRE de Januária.**

Instituição onde será realizado: Escolas estaduais da SRE de Januária que ofertam o ensino médio integral (EMTI)

Responsável: Verusca Suerlandy Santos Mathias, e-mail: verusca.santos@educacao.mg.gov.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do AEE nas escolas de ensino médio integral na SRE de Januária”, sob responsabilidade da Prof(a). Verusca Suerlandy Santos Mathias, professora de Sala de Recursos da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Este projeto tem como objetivos:

- Analisar os saberes e as práticas que são empregados pelos(as) professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente no Ensino Médio de Tempo Integral, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, da SRE de Januária.
- Analisar as legislações pertinentes à educação especial, incluindo a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Resolução SEE nº 4.256/2020, que trata das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito do Estado de Minas Gerais.
- Descrever o panorama do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos do EMTI na rede estadual de Minas Gerais.
- Investigar o planejamento e a execução do AEE nas escolas participantes do EMTI, com foco nas práticas pedagógicas dos professores do AEE.
- Identificar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no segmento do AEE no EMTI, que promovam a inclusão e o progresso acadêmico e social dos alunos com deficiência.
- Realizar uma revisão bibliográfica nos repositórios da CAPES e da BDTD sobre os saberes e as práticas pedagógicas dos professores do AEE na educação básica, especificamente no Ensino Médio e no EMTI.
- Elaborar um guia com as principais práticas pedagógicas identificadas, voltadas aos alunos do AEE do EMTI, que se mostram exitosas no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Este projeto se justifica porque a implementação do AEE no Ensino Médio Integral, uma modalidade que demanda maior tempo de permanência dos alunos na escola, apresenta desafios e oportunidades únicas que merecem ser investigados de forma mais aprofundada. Assim, busca-se compreender como essas práticas contribuem (ou não) para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, considerando as especificidades da região norte de Minas Gerais, abrangida pela SRE de Januária.

Se aceitar participar do projeto, você responderá a um questionário online com perguntas objetivas e discursivas sobre sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa.

Sua participação é voluntária, sem qualquer custo ou remuneração, mas você poderá solicitar ressarcimento ou indenização caso sofra algum dano decorrente da pesquisa.

Você poderá ter os seguintes benefícios ao participar:

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)



- Refletir e registrar suas práticas, analisando seu papel na inclusão escolar dos alunos atendidos;
- Contribuir para a melhoria do ensino oferecido aos estudantes com deficiência;
- Ajudar a identificar como o AEE, no modelo do Ensino Médio Integral, está colaborando com o desenvolvimento de autonomia e de habilidades para a vida adulta, o ensino superior ou o mercado de trabalho.

A participação na pesquisa não envolve riscos físicos ou diretos à saúde dos participantes. No entanto, considerando que todas as etapas ocorrerão em ambiente virtual, há riscos específicos associados ao uso de tecnologias digitais. Um dos principais riscos é a violação de dados pessoais, devido à possibilidade de interceptação ou vazamento de informações durante o envio ou armazenamento. Para mitigar esse risco, serão utilizadas plataformas seguras com criptografia e os dados serão armazenados em ambiente digital protegido, com acesso restrito apenas à equipe de pesquisa.

Outro risco diz respeito a falhas técnicas nas plataformas digitais utilizadas, como interrupções de serviço ou perda de conectividade, que podem comprometer o envio ou o recebimento de informações. Para contornar esse tipo de ocorrência, serão empregadas plataformas reconhecidas pela estabilidade e será oferecido o e-mail institucional para reenvio de documentos ou formulários, caso necessário.

Há ainda o risco de acessos indevidos às plataformas de coleta, o que pode ocorrer se terceiros acessarem *links* ou formulários destinados exclusivamente aos participantes. Para evitar essa situação, os *links* serão enviados de forma individualizada, com autenticação de acesso e validade limitada no tempo. Também existe o risco de perda de informações durante o processo de coleta, por falhas técnicas ou problemas de conectividade. Como medida preventiva, serão realizados *backups* periódicos em nuvem segura, além de checagens automatizadas para garantir o recebimento completo dos dados.

Por fim, deve-se considerar a limitação de controle da confidencialidade absoluta, uma vez que os participantes utilizarão seus próprios dispositivos para acessar os formulários. Embora o ambiente de coleta seja protegido, não é possível assegurar total controle sobre os equipamentos utilizados pelos participantes. Para preservar seu sigilo e sua privacidade durante a participação na pesquisa, orientamos que o formulário seja preenchido em local reservado, com acesso exclusivo ao participante, preferencialmente em um dispositivo de uso pessoal. Evite realizar o preenchimento em locais públicos ou compartilhados, e não compartilhe suas respostas com outras pessoas. Reforçamos que seus dados serão tratados com confidencialidade e utilizados apenas para os fins desta pesquisa, conforme previsto na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Os benefícios da participação incluem a contribuição para o avanço do conhecimento científico sobre o tema estudado e a possibilidade de os participantes refletirem sobre suas próprias experiências. Não há benefícios financeiros ou materiais diretos. Esta descrição de riscos e benefícios está em conformidade com a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, considerando as especificidades das interações exclusivamente virtuais e os cuidados éticos requeridos nesses contextos.

Uso dos dados e confidencialidade:

Todos os dados coletados serão tratados conforme a **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018 - LGPD)**. Os dados serão **armazenados com segurança**, acessados apenas pela equipe de pesquisadores, **anonimizados** em todas as etapas e utilizados **exclusivamente para os fins científicos desta pesquisa**. Os dados pessoais e sensíveis não serão divulgados em nenhuma hipótese.

Você tem os seguintes direitos, conforme a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS:

- Não responder a qualquer pergunta sem justificativa;
- Retirar o consentimento e desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
- Ter acesso ao conteúdo completo do questionário antes de decidir participar;
- Solicitar informações adicionais ou esclarecimentos a qualquer momento.

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf).



Seu consentimento será registrado no início do questionário. Caso haja perguntas obrigatórias, você ainda poderá optar por não as responder.

Contato: verusca.santos@educacao.mg.gov.br

Se desejar, você poderá solicitar o envio dos resultados da pesquisa por e-mail. Para isso, preencha abaixo: **E-mail para recebimento dos resultados:** _____

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pela pesquisadora responsável, rubricada em todas as páginas. Esse documento trará também o endereço, telefone e e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto, caso deseje contatá-los.

Verusca Suerlandy Santos Mathias
Pesquisadora

Concordo em participar desta pesquisa,

Nome do participante/responsável e assinatura

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilmo. Senhor(a) Diretor(a) da Escola Estadual _____

Eu, VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO AEE DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NA SER DE JANUÁRIA”, a ser realizado no mês de abril de 2025, solicito permissão para que realização de coleta de dados para referida pesquisa nas dependências da Escola Estadual _____.

Januária, ____ de _____ de ____.

Verusca Suerlandy Santos Mathias

Concordo com a coleta de dados.

Diretor(a) da Escola Estadual

ANEXO VI – TERMO DE ANUÊNCIA DA SEE



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de
Educação Superior

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DA SRE DE JANUÁRIA**, que será conduzido pela pesquisadora **VERUSCA SUERLANDY SANTOS MATHIAS** sob orientação do Prof. Dr. **HENRIQUE CAMPOS FREITAS**, ambos vinculados à **UNIVERSIDADE DE UBERABA-UNIUBE**, manifesta-se **ciente** da realização da pesquisa, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade da pesquisadora, bem como da Instituição de Ensino Superior (IES) à qual está vinculada, a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - que Regula o acesso a informação; Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - que Estabelece as Diretrizes para a

Extensão na Educação Superior Brasileira; a Resolução CNS n.º 466, de 12 dezembro de 2012 - que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS n.º 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular n.º 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS; Norma Operacional CNS n.º 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o(a) pesquisador(a) esteja vinculado, da Rede Estadual de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o(a) pesquisador(a), poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade de o(a) pesquisador(a) realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o(a) pesquisador(a) verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Os trabalhos e interação do(a) pesquisador(a) não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

A Emissão deste Termo não garante ao(a) pesquisador(a) acesso automático aos dados e documentos. Dessa forma, as solicitações de dados, poderão ser encaminhadas, diretamente pelo(a) pesquisador(a) para os setores responsáveis que promovam e/ou detenham esses dados e informações, que analisará a solicitação de acordo com normativos legais e orientações necessárias, considerando a classificação dessas informações. É importante registrar que muitos desses dados e/ou documentos já se encontram disponibilizados nas redes de forma aberta. Como as informações não estão centralizadas normalmente em apenas um local (setor), cada setor e/ou departamento apreciará o fornecimento das informações que estejam em sua guarda ou produzidos por estes. Para isso será necessário que a solicitação para obtenção de dados e informações sejam dirigidas a esses setores/departamentos diretamente pelo interessado(a).

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O(A) pesquisador(a) deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo(a) pesquisador(a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência**

Regional de Ensino de Januária-MG.

Ana Costa Rego
Chefe de Gabinete
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Ana Costa Rego, Chefe de Gabinete**, em 17/12/2024, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

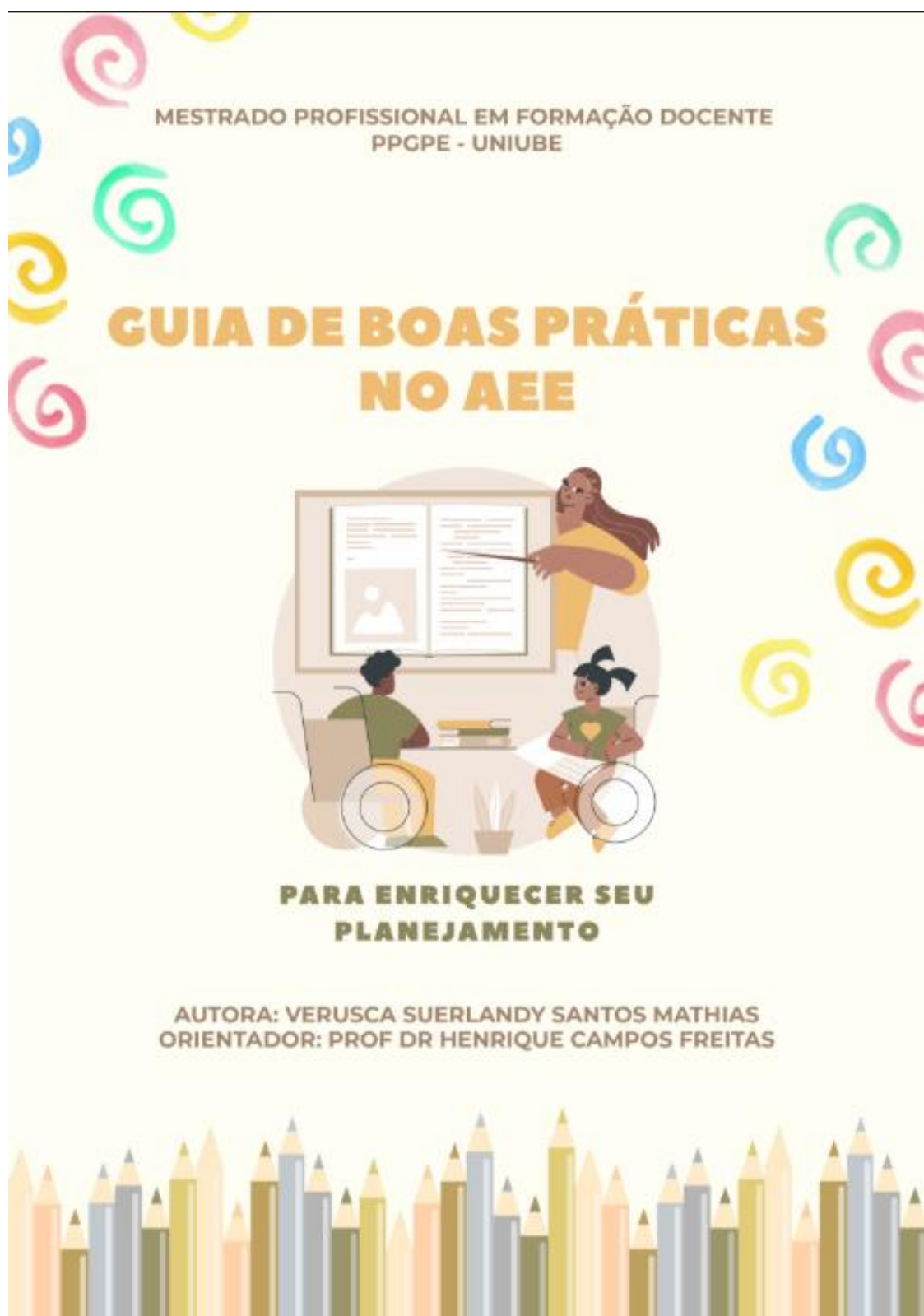


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **103739476** e o código CRC **E64C8AC2**.

Referência: Processo nº 1260.01.0220666/2024-22

SEI nº 103739476

APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL







Sumário

Apresentação.....	3
Introdução.....	4
Coordenação motora.....	7-11
Raciocínio lógico-matemático.....	12-14
Memória.....	15
Percepção.....	16-17
Auxílio à alfabetização.....	18-20
Outras sugestões de práticas exitosas.....	21
Sugestões de documentos de registros do professor referências bibliográficas	22



APRESENTAÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um componente essencial da educação especial, que visa proporcionar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação o suporte necessário para garantir sua participação efetiva no currículo escolar.

Este guia foi elaborado com o objetivo de reunir boas práticas que orientem os profissionais envolvidos no AEE, promovendo qualidade e efetividade no atendimento aos alunos.



INTRODUÇÃO



O presente e-book foi elaborado com o objetivo de compartilhar e sistematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) da Superintendência Regional de Ensino de Januária.

As práticas aqui apresentadas foram coletadas na pesquisa de campo da dissertação de mestrado intitulada "Reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores do AEE das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da SRE de Januária", e tem o objetivo de fornecer sugestões de práticas concretas e aplicáveis para profissionais da educação que atuam na educação especial, oferecendo estratégias para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com deficiência.

Este e-book organiza as práticas em categorias temáticas, contemplando aspectos como planejamento e organização do AEE, atividades lúdicas e interativas, uso de recursos e tecnologias assistivas, interação social e participação da família, além de estratégias para desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Cada prática apresentada inclui orientações, exemplos de aplicação e sugestões de adaptação, permitindo que os professores possam replicar, ajustar e inovar conforme a realidade de suas turmas.



Ao reunir essas experiências e estratégias, o e-book visa não apenas valorizar o trabalho dos professores do AEE, mas também inspirar a implementação de práticas inclusivas eficazes em outras escolas e contextos. Dessa forma, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação acessível e significativa, em que todos os estudantes possam desenvolver seu potencial, independentemente de suas necessidades ou desafios.

Ao final do e-book, foram disponibilizados modelos de formulários para entrevistas, avaliação, relatórios, planejamentos, registro de visitas, dentre outros instrumentos, visando apoiar os professores no desenvolvimento das ações do AEE.

Vamos para as nossas sugestões de atividades!



COORDENAÇÃO MOTORA

ATIVIDADE COM MASSINHA DE MODELAR



Utilizar massinha de modelar é uma forma criativa e eficaz de estimular a coordenação motora fina em estudantes autistas ou com deficiência intelectual.

Durante a atividade, as crianças podem moldar figuras simples, como bolas ou cobrinhas, e progressivamente trabalhar formas mais complexas, como animais ou objetos.

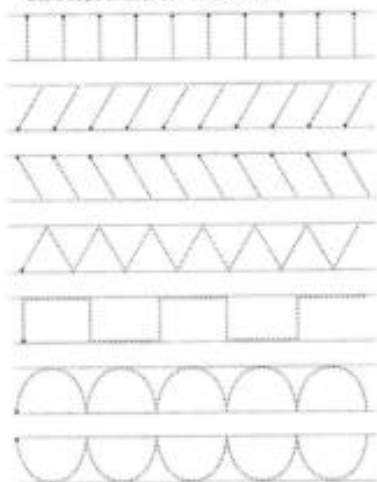
Essa prática fortalece os músculos das mãos e dedos, além de melhorar a destreza manual e a percepção tátil.

Adicionalmente, a massinha pode ser incorporada em jogos sensoriais ou propostas lúdicas, como a criação de cenários temáticos, o que torna a experiência ainda mais envolvente e adaptada às preferências das crianças.

COORDENAÇÃO MOTORA

ATIVIDADE COM PONTILHADOS

Cutira de pontilhados com cores diferentes.



O uso de atividades com pontilhados para o desenvolvimento da coordenação motora é uma estratégia pedagógica simples, porém extremamente eficaz, especialmente para crianças e estudantes com deficiência motora ou dificuldades de desenvolvimento motor. Essas atividades visam promover o controle motor fino e a precisão nos movimentos, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Essas atividades também são benéficas para a percepção espacial, uma vez que os alunos precisam reconhecer a posição correta dos pontos e a sequência dos movimentos para seguir as linhas, o que contribui para o desenvolvimento da noção de espaço e de direcionamento.

COORDENAÇÃO MOTORA

ATIVIDADE COM BLOCOS

As atividades de construção com blocos são uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da coordenação motora, pois envolvem o uso de materiais como blocos de montar, peças de encaixar ou blocos de diferentes formas e tamanhos, ajudam a reforçar o controle motor fino, a precisão nos movimentos e a coordenação entre as mãos e os olhos.

A construção com blocos exige que o aluno utilize suas habilidades motoras finas para manipular as peças, encaixar os blocos de forma precisa e organizar a estrutura desejada.

Esse processo estimula a coordenação óculo-manual, pois o aluno precisa visualizar as peças e alinhar seus movimentos para que as construções se encaixem de maneira correta. Isso ajuda a desenvolver a habilidade de controlar e ajustar os movimentos, uma competência essencial para realizar atividades cotidianas, como escrever, desenhar, ou até mesmo realizar atividades de vida diária, como arrumar objetos ou manusear utensílios.



COORDENAÇÃO MOTORA

JOGOS DE QUEBRA-CABEÇA

O jogo de quebra-cabeça é uma ferramenta pedagógica amplamente utilizada para o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas, motoras e sociais. Quando utilizado no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o quebra-cabeça torna-se um recurso poderoso para o aprimoramento da coordenação motora e o desenvolvimento de diversas habilidades em alunos com deficiência, como coordenação motora fina, atenção e concentração, resolução de problemas, memória e reconhecimento espacial, socialização e trabalho em equipe.



De olho na dica!

Diferente dos quebra-cabeças tradicionais, o quebra-cabeça progressivo é composto por peças que aumentam de complexidade conforme o aluno vai dominando a habilidade de montar. Essa abordagem é ideal para trabalhar a coordenação motora fina, atenção, concentração e outras habilidades essenciais no processo de aprendizagem.

O quebra-cabeças também é uma ótima ferramenta para uso coletivo. O professor pode destinar uma mesa só este quebra-cabeças que vai sendo montado por pelos alunos aos poucos, durante a semana. Cada um tenta encaixar o máximo de peças que conseguir em determinado tempo.

COORDENAÇÃO MOTORA

PINTURA EM TELA

A pintura em tela é uma atividade pedagógica altamente benéfica para estudantes do AEE, pois oferece oportunidades de desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Ao manipular pincéis e cores, os alunos estimulam a coordenação motora fina, aprimorando a precisão e o controle dos movimentos das mãos e dedos, habilidades essenciais para atividades cotidianas e escolares, como escrita e desenho. Além do aspecto motor, ainda promove o desenvolvimento cognitivo, permitindo que os estudantes explorem conceitos de cores, formas e texturas, ao mesmo tempo em que exercitam a criatividade e a imaginação. Essa prática contribui para a expressão pessoal, oferecendo aos alunos uma forma de comunicar sentimentos e ideias que nem sempre conseguem verbalizar.



De olho na dica!

Uma boa sugestão é expor os trabalhos feitos pelos estudantes. Essa valorização reforça a autoconfiança e incentiva a participação em outras atividades escolares e sociais.

A atividade também pode ser adaptada às necessidades individuais, utilizando telas menores, pincéis de diferentes tamanhos, materiais de fácil manuseio ou instruções visuais passo a passo. Além disso, trabalhar em grupo ou em projetos colaborativos promove a socialização e a cooperação, fortalecendo os vínculos entre os estudantes.

RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

JOGOS COM DINHEIRO

As atividades com dinheiro representam uma estratégia pedagógica altamente eficaz para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático em estudantes, especialmente em contextos do AEE. Ao utilizar notas e moedas como recurso didático, os alunos são incentivados a trabalhar conceitos de numeração, operações matemáticas e resolução de problemas, de forma prática e contextualizada.

Atividades assim auxiliam na compreensão do valor numérico, no desenvolvimento do raciocínio lógico, na assimilação das operações matemáticas, no planejamento e tomadas de decisões e também são importantes na autonomia e nas atividades de vida diária (AVDs).

SUGESTÃO 01- MERCADINHO



Os alunos podem simular uma experiência de compra, onde cada um terá uma quantia fictícia para gastar. Eles devem escolher produtos, calcular o total e verificar se têm dinheiro suficiente.

RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

JOGOS COM DINHEIRO

SUGESTÃO 02- JOGO DOS PREÇOS



discussões sobre consumo consciente

Os alunos podem participar de um jogo onde precisam adivinhar os preços de diferentes produtos. Para isso, o professor pode trazer embalagens vazias de alimentos e produtos de limpeza. Essa atividade ajuda a desenvolver habilidades de estimativa e comparação de preços, além de promover



RACIOCÍNIO LÓGICO- MATEMÁTICO

SUDOKU

O Sudoku é um jogo de lógica que oferece diversos benefícios cognitivos e pedagógicos, sendo indicado tanto para crianças quanto para adolescentes e adultos. Entre os principais benefícios, destacam-se o desenvolvimento do raciocínio lógico, melhora da concentração e atenção, estímulo da memória de trabalho, planejamento e organização, redução do estresse, estímulo à paciência e perseverança e auxilia também no aprimoramento das habilidades matemáticas pois, ao envolver cálculos, o Sudoku trabalha com números e lógica, ajudando na familiarização com conceitos numéricos e padrões matemáticos.

De olho na dica!

5	1	8	2	3	
	8	2		3	
6	7	4	5	2	2
	3	5	9		8
9	5	3	9	6	
	8		7	2	1



Uma boa sugestão de utilização do Sudoku nos atendimentos do AEE é a confecção de uma prancha de sudoku e os números avulsos. Desta forma, o professor determina a complexidade do jogo de acordo a condição do estudante e vai aprimorando à medida que ele desenvolve seu raciocínio.

JOGO DA MEMÓRIA

Entre os principais benefícios, destacam-se:

- Desenvolvimento da memória: ao lembrar a posição das cartas ou figuras, exercitando a memória visual e a memória de curto prazo.
- Atenção e concentração: Para encontrar os pares corretos, o aluno precisa manter o foco e observar atentamente as figuras.
- Raciocínio lógico: O jogo estimula a análise, a organização de informações e a tomada de decisões rápidas, fortalecendo o raciocínio lógico e a habilidade de planejamento estratégico.
- Habilidades sociais: Quando jogado em grupo, o jogo da memória incentiva a interação social, a cooperação, a espera da vez e o respeito às regras.
- Autonomia e autoestima: Resolver o jogo e conseguir formar os pares corretamente proporciona sentimento de conquista, estimulando a autoestima e a motivação dos alunos.

O jogo da memória pode ser adaptado para diferentes idades, níveis de habilidade e necessidades especiais, utilizando imagens, cores, números, letras ou figuras temáticas, tornando-o uma ferramenta inclusiva e acessível. Uma ótima adaptação é o jogo com imagens e nomes, para auxiliar na alfabetização e raciocínio lógico.



PERCEPÇÃO

JOGO TETRIS

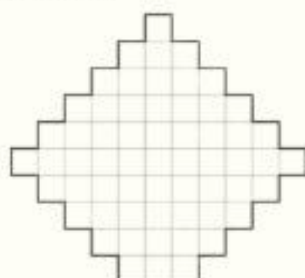
O jogo Tetris é uma ferramenta pedagógica e lúdica que pode ser utilizada para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, visuais e motoras em estudantes. Ao manipular as peças do jogo e encaixá-las corretamente, o aluno trabalha uma série de competências importantes:

- Raciocínio lógico e espacial
- Atenção e concentração:
- Tomada de decisão rápida
- Coordenação motora fina:
- Perseverança e paciência
- Percepção visual e memória:

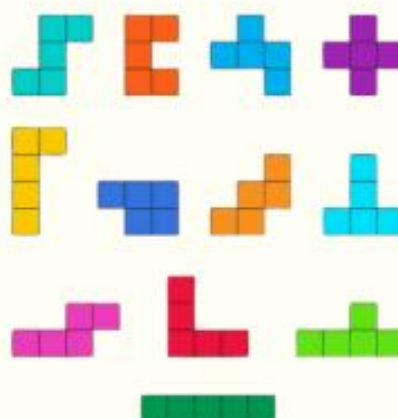


DICA:

O Tetris pode ser impresso e trabalhado com estudantes em forma de colagem, com as peças recortadas.



ANSWER



AUXÍLIO À ALFABETIZAÇÃO

TEXTO RECORTADO

Essa atividade combina habilidades cognitivas, motoras e linguísticas, sendo especialmente útil no contexto do AEE. Nessa atividade, os alunos recebem frases, palavras ou trechos de textos impressos que devem ser recortados, organizados e colados na sequência correta, promovendo diversos processos de aprendizagem.

Auxilia no desenvolvimento de:

- coordenação motora fina;
- leitura e compreensão textual;
- raciocínio lógico e sequencial;
- atenção e concentração

Exemplos de aplicação:

- Montagem de frases ou histórias a partir de palavras recortadas.
- Atividades de alfabetização, onde o aluno organiza letras e sílabas para formar palavras.
- Jogos educativos com ordenação de textos, permitindo a prática de leitura e interpretação.

A casinha da vovó	cercadinha
de cipó	o café está demorando
com certeza	não tem pó.

cercadinha de cipó
com certeza não tem pó
A casinha da vovó
o café está demorando

A casinha da _____
cercadinha de _____
o _____ está demorando
com certeza não tem _____

A casinha da vovó
cercadinha de cipó
o café está demorando
com certeza não tem pó.



AUXÍLIO À ALFABETIZAÇÃO

DITADO RECORTADO

Além das habilidades desenvolvidas na atividade do Texto Recortado, o Ditado Recordado também desenvolve a coordenação visual e a associação de ideias e imagens.

Também pode ser utilizado de forma progressiva, com mais ou menos palavras, dependendo da adaptação do estudante.

O professor também pode variar a complexidade das palavras, iniciando com palavras mais fáceis e progredindo para as mais complexas.

A atividade de ditado recortado é um recurso pedagógico que integra habilidades auditivas, visuais, motoras e cognitivas, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante.



Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

 RECORTE E COLE AS PALAVRAS DE ACORDO COM AS FIGURAS

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____



NAVIO	PIPOCA	HERÓI
PIZZA	FRUTA	CASA

AUXÍLIO À ALFABETIZAÇÃO

VARAL DE SÍLABAS



A atividade do varal das sílabas é uma prática pedagógica lúdica que busca desenvolver habilidades de alfabetização, coordenação motora e raciocínio linguístico em estudantes.

Nessa atividade, sílabas ou letras são impressas, recortadas e encadernadas em cartões ou tiras, que são posteriormente organizadas para manipulação.

Objetivos e Benefícios:

1. Desenvolvimento da leitura e escrita
2. Raciocínio lógico e sequencial
3. Coordenação motora fina
4. Atenção e concentração

BA	BE	BI	BO	BU
CA	CE	CI	CO	CU
DA	DE	DI	DO	DU
FA	FE	FI	FO	FU
GA	GE	GI	GO	GU
HA	HE	HI	HO	HU



OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS PARA O AEE

1. Preparar o estudante para ser protagonista em ações da escola, como apresentações, participar de grêmios estudantis, líderes de turma, colegiados, visando o desenvolvimento da autonomia.
2. Realizar eventos para os estudantes com deficiência e suas famílias, como dia das mães e dos pais do AEE, Dia da Família na sala de recursos, rodas de conversa com famílias do AEE para troca de experiências.
3. Trabalhar datas importantes para o AEE na escola, como Setembro Azul (surdez), 21 de março (Dia Mundial da Síndrome de Down), Abril Azul (Autismo), entre outros.

SUGESTÃO DE SITES EDUCATIVOS

[ESCOLA GAMES](#)

[RACHACUCA](#)

[HAGÁQUÊ](#)

[INGLÊS |](#)

[DIGIPUZZLE.NET](#)



**SUGESTÃO DE
DOCUMENTOS PARA
REGISTROS DO PROFESSOR**



ANEXOS





ANEXOS

CABEÇALHO DA ESCOLA

SALA DE RECURSOS

TERMO DE RESPONSABILIDADE

A finalidade do Atendimento Educacional Especializado(AEE) em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial. Res. 4.256/2020 Art. 21, Parágrafo Único.

Considerando que é de direito do aluno com necessidades educacionais especiais ter o ensino adequado às suas necessidades. A Sala de Recursos é um espaço organizado com materiais didáticos e equipamentos projetados para oferecer suporte necessário a estes alunos.

Ciente dos dias e horários de atendimento e a importância da sua frequência efetiva, firmo o compromisso de cumprir com o cronograma de atendimento do meu filho nesta Sala de Recursos.

Aluno: _____

Horário de atendimento: _____

()AUTORIZO o registro fotográfico, com o fim específico de elaboração do portfólio e divulgação do trabalho da Sala de Recursos desta escola nas mídias sociais sem receber qualquer ônus.

Obs: _____

_____, MG de _____ de _____

 (Pais ou Responsáveis)

 (Professora de Sala de Recursos)



ANEXOS

INSERIR CABEÇALHO DA ESCOLA

FOTO → 

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo () M () F

Nome do Pai: _____ Cel: () _____

Nome da Mãe: _____ Cel: () _____

Endereço: _____

Cidade: _____ **Escola** regular: _____

_____ Segmento ()

Particular () Pública () Comunitária () Outra

Com quem mora: () Pai () mãe () irmão () outros quem? _____

Apresenta qual característica especial:

() Visual () Mental/intelectual () Motora () Auditiva() outros _____

Consta no laudo: _____

Está em tratamento/acompanhamento médico:

() Sim () Não

Qual? _____

Toma algum remédio? () Sim () Não

Qual? _____



ANEXOS

INSERIR CABEÇALHO DA ESCOLA

CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS

ANO: 2025 PROFESSOR (A): _____ MASP: _____

DIA DA SEMANA/TURNO	HORÁRIOS	ALUNOS ATENDIDOS	CARGA HORÁRIA
SEGUNDA-FEIRA VESPERTINO	13:00 AS 13:30	13:00	
	14:20 AS 15:20		
	15:20 AS 16:00		
TERÇA-FEIRA VESPERTINO	14:20 AS 15:00		
	15:00 AS 16:00		
	16:00 AS 17:00		
QUARTA-FEIRA MATUTINO	7:20 AS 8:00		
	8:00 AS 9:00		
	9:00 AS 10:00		
QUINTA-FEIRA VESPERTINO	13:00 AS 13:30	13:00	
	14:00 AS 15:00		
	15:00 AS 16:00		
SEXTA-FEIRA MATUTINO	8:00 AS 9:00		
	9:00 AS 10:00		
	10:00 AS 11:20		
HORAS SEMANAIS COM ALUNO: 16 HORAS		TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS: _____	

(Logo da escola)

RELATÓRIO DE REUNIÃO COM PROFESSORES REGENTES
 PROFESSOR SALA DE RECURSOS

EE: _____ Município: _____

Data: _____ Horário: _____

Professor (a) Sala de Recursos: _____ Masp: _____

OBJETIVO DA REUNIÃO	ORIENTAÇÕES/ENCAMINHAMENTOS

Diretor(a)

Especialistas

Professor (s) Regente(s)

Professor AEE





ANEXOS

RESOLUÇÃO SEE NO 4.256/2020.

PLANO DE AÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE); - SALA DE RECURSOS

CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS

SALA DE RECURSOS; TERMO DE RESPONSABILIDADE

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO - AEE

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A).

LEVANTAMENTO SOBRE A ESTRUTURA DAS FAMÍLIAS ESPECIAIS: ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - PAEE: PARTE I - INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO GERAL DO ALUNO

DIÁRIO: SALA DE RECURSOS: MATUTINO/VESPERTINO - (ANO).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: FICHA DE ACOMPANHAMENTO SALA DE RECURSOS - 2022

RELATÓRIO DE VISITA: PROFESSOR SALA DE RECURSOS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista da Educação Especial, v. 4, 2008.

CREI, Centro de Referência à Educação Inclusiva da SRE de Janaúba. **Cartilha Sala de Recursos Passo a Passo**, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/865710608/Cartilha-Sala-de-Recursos> Acesso em 15 de jul de 2025.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4256/2020, de 07 de janeiro de 2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação** (2014). Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

