

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Joselina das Dores Silva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO:
O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA

Goiânia/GO

2025

Joselina das Dores Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO:
O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Regional.

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Goiânia/GO

2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S586e

Silva, Joselina das Dores.

Educação inclusiva e desenvolvimento : o papel das salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Goiânia. / Joselina das Dores Silva. – 2025.

141 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3. Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). 4. Políticas públicas educacionais - Desenvolvimento humano. I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.53(817.3)

Joselina das Dores Silva

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO:
O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Regional.

Dissertação defendida e aprovada no dia 02 de dezembro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus
Presidente da Banca

Prof. Dr.^a Cintia Neves Godoi
Avaliadora interna

Prof. Dr.^a Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias
Avaliadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela oportunidade de trilhar este caminho, concedendo-me discernimento, perseverança e serenidade para alcançar mais esta etapa.

À minha irmã, Maria Regina, uma das principais incentivadoras dessa conquista e responsável direta por minha matrícula no curso de mestrado, minha eterna gratidão.

Aos “Maravilhosos” — grupo de colegas mestrandos que se uniram com garra e parceria para vencer cada disciplina: Suelen Aparecida, Renata Cecília, Thalles Sabino e Ralf Melo — obrigada por tornarem essa caminhada mais leve, divertida e motivadora.

À professora Dr.^a. Edna Maria de Jesus, por sua serenidade, acolhimento e palavras que sempre despertavam em mim um espírito desbravador a cada novo encontro.

Aos meus pais, que, mesmo não estando mais fisicamente entre nós, sei que continuam orgulhosos das nossas conquistas e presentes em cada passo do meu caminho.

Ao meu esposo, Gustavo, e aos meus filhos, Lucas e Davi Luís, que, com amor e compreensão, souberam abrir espaço para que eu pudesse me dedicar a mais essa etapa da vida.

Aos colegas de trabalho que sempre me incentivaram, minha sincera gratidão.

À professora Jane Salustiano, do AEE da unidade onde atuo, cujo trabalho me serviu de inspiração para seguir com ainda mais entusiasmo.

A todos que contribuíram com esta pesquisa, meu muito obrigada: à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, na pessoa da gerente Lianna Gusmão; aos diretores das unidades educacionais que gentilmente me acolheram; aos professores do AEE, aos docentes da sala de aula comum e aos pais e responsáveis que dedicaram parte do seu tempo para tornar este estudo possível.

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p.30)

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *“Educação Inclusiva e Desenvolvimento: o papel das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Goiânia”*, vinculada à linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional, analisa o Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM da rede municipal de Goiânia, articulando-o à efetivação da educação inclusiva e à promoção do desenvolvimento humano e local. O problema que orienta a investigação decorre do fato de que, embora o AEE tenha se expandido no país, o Censo Escolar 2023 registra mais de 1,7 milhão de matrículas na Educação Especial (INEP, 2024), ainda são pouco compreendidos os impactos desse atendimento na aprendizagem, na participação e no desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE. Em Goiânia, observa-se aumento significativo do número de SRM acompanhado da ampliação do público atendido. Diante desse cenário, formula-se a pergunta central: como o AEE ofertado nas SRM contribui para os resultados educacionais dos estudantes com NEE e, por consequência, para o desenvolvimento em Goiânia? A justificativa da pesquisa fundamenta-se na relevância social e educacional do AEE enquanto política pública de redução das desigualdades, alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade). Além disso, há demanda por estudos que analisem a efetividade do AEE em contextos municipais, considerando que a expansão das SRM não garante, por si só, inclusão e aprendizagem. O objetivo geral é analisar o AEE ofertado nas SRM da rede municipal de Goiânia a partir da perspectiva dos atores envolvidos (gestores, professores do AEE, professor de sala e responsáveis) investigando sua contribuição para a inclusão e o desenvolvimento. Os objetivos específicos são: discutir os conceitos de Educação, Desenvolvimento e Educação Inclusiva; examinar o Ensino Especial e as bases legais que estruturam o AEE; e compreender as práticas inclusivas desenvolvidas nas SRM, analisando seus desafios e potencialidades. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem mista, com procedimentos quantitativos e qualitativos (Minayo e Sanches, 1993). Os dados quantitativos foram obtidos por meio de pesquisa documental e estatística descritiva (Lakatos e Marconi, 2003). Os dados qualitativos foram analisados por meio da análise temática, conforme a abordagem de Minayo (2001). O campo empírico inclui cinco escolas representativas das cinco Coordenadorias Regionais de Educação. O referencial teórico apoia-se na legislação vigente (CF/1988, LDB/1996, LBI/2015 e normativas do AEE) e em autores que compreendem a educação como prática social e instrumento de transformação: Libâneo (2001), Durkheim (2010) e Freire (1996). A perspectiva inclusiva é fundamentada em Mantoan (2003) e Sassaki (2009), enquanto a discussão sobre desenvolvimento articula contribuições de Ferreira e Raposo (2017), Furtado (2004) e Brandão (2012). Os resultados demonstram avanços no desenvolvimento socioemocional, comunicacional e acadêmico dos estudantes, além do fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade. As SRM funcionam como espaços de apoio, mediação e construção de autonomia, embora persistam desafios relacionados à formação docente e infraestrutura. Conclui-se que o AEE, quando integrado ao projeto pedagógico, constitui instrumento de inclusão e emancipação, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano e local.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Goiânia.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “Inclusive Education and Development: the role of Multifunctional Resource Rooms in the municipal schools of Goiânia,” linked to the research line Education and Regional Development, analyzes the Specialized Educational Assistance (AEE) offered in the Multifunctional Resource Rooms (SRM) of the municipal school system of Goiânia, relating it to the implementation of inclusive education and the promotion of human and local development. The problem guiding the investigation arises from the fact that, although AEE has expanded nationwide—with the 2023 School Census recording more than 1.7 million enrollments in Special Education (INEP, 2024)—the impacts of this service on the learning, participation, and development of students with Specific Educational Needs (NEE) are still poorly understood. In Goiânia, there has been a significant increase in the number of SRMs, accompanied by an expansion of the population served. Given this context, the central research question is: how does AEE offered in SRMs contribute to the educational outcomes of students with NEE and, consequently, to development in Goiânia? The justification for this research is grounded in the social and educational relevance of AEE as a public policy aimed at reducing inequalities, aligned with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, especially SDG 4 (Quality Education). Furthermore, there is a demand for studies that examine the effectiveness of AEE in municipal contexts, considering that the expansion of SRMs does not, by itself, guarantee inclusion and learning. The general objective is to analyze the AEE offered in SRMs in the municipal school system of Goiânia from the perspective of the actors involved (administrators, AEE teachers, regular classroom teachers, and guardians), investigating its contribution to inclusion and development. The specific objectives are: to discuss the concepts of Education, Development, and Inclusive Education; to examine Special Education and the legal foundations that structure AEE; and to understand the inclusive practices developed in SRMs by analyzing their challenges and potential. Methodologically, the research adopts a mixed approach, using both quantitative and qualitative procedures (Minayo & Sanches, 1993). Quantitative data were obtained through documentary research and descriptive statistics (Lakatos & Marconi, 2003). Qualitative data were analyzed using thematic analysis, following Minayo’s (2001) approach. The empirical field includes five schools representing the five Regional Education Coordinators. The theoretical framework is based on current legislation (CF/1988, LDB/1996, LBI/2015, and AEE regulations) and on authors who understand education as a social practice and an instrument of transformation: Libâneo (2001), Durkheim (2010), and Freire (1996). The inclusive perspective is grounded in Mantoan (2003) and Sassaki (2009), while the discussion on development incorporates contributions from Ferreira & Raposo (2017), Furtado (2004), and Brandão (2012). The results show advances in students’ socio-emotional, communicational, and academic development, as well as strengthened ties among schools, families, and communities. The SRMs function as spaces for support, mediation, and the construction of autonomy, although challenges remain related to teacher training and infrastructure. It is concluded that AEE, when integrated into the pedagogical project, constitutes an instrument of inclusion and emancipation, contributing to learning and to human and local development.

Keywords: Development; Education; Inclusion; Specialized Educational Assistance; Resource Rooms; Goiânia.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Síntese teórica sobre Desenvolvimento.....	41
Tabela 2: Síntese da relação entre Educação e Desenvolvimento.....	42
Tabela 3: Síntese dos indicadores e compromissos internacionais.....	43
Tabela 4: Síntese dos autores que fundamentam a Perspectiva da Educação Inclusiva.....	43
Tabela 5: Síntese dos documentos normativos da Educação Especial.....	44
Tabela 6: Síntese dos documentos utilizados na pesquisa.....	48
Tabela 7: Número de Salas de Recursos Multifuncionais.....	66
Tabela 8: Nomes das Coordenadorias Regionais de Educação.....	66
Tabela 9: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE – 2022.....	67
Tabela 10: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE – 2023.....	67
Tabela 11: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE – 2024.....	68
Tabela 12: Fotos das Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas.....	71

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Graduação – Equipe Gestora.....	74
Gráfico 2: Tempo de atuação na educação.....	75
Gráfico 3: Função na unidade educacional.....	76
Gráfico 4: Tempo na função.....	76
Gráfico 5: Número de estudantes matriculados nas SRM.....	77
Gráfico 6: Zonas de Trabalho.....	78
Gráfico 7: Cantos Temáticos.....	78
Gráfico 8: Armazenamento de Materiais.....	79
Gráfico 9: Tecnologia Assistiva.....	79
Gráfico 10: Materiais Pedagógicos.....	80
Gráfico 11: Equipamento Específicos para o AEE.....	80
Gráfico 12: Desafios do AEE.....	81
Gráfico 13: Possui ações de educação inclusiva no PPP?.....	82
Gráfico 14: Impacto do AEE.....	83
Gráfico 15: Graduação Professor de Sala Regular.....	85
Gráfico 16: Tempo de atuação na educação do professor de sala regular.....	87
Gráfico 17: Número de estudantes com NEE na turma.....	88
Gráfico 18: Número de estudantes com NEE na SRM.....	88
Gráfico 19: Processo de inclusão.....	89
Gráfico 20: Preparo para o trabalho com estudantes com NEE.....	89
Gráfico 21: Envolvimento dos Estudantes com NEE.....	92
Gráfico 22: Você conhece o trabalho do AEE.....	93
Gráfico 23: Comunicação entre o professor da SRM e o professor de sala.....	94
Gráfico 24: Aspectos do desenvolvimento impactados por meio do AEE.....	96
Gráfico 25: Participação nas atividades propostas.....	102
Gráfico 26: A infraestrutura do AEE está adequada?.....	103
Gráfico 27: Formação continuada.....	108
Gráfico 28: Contribuição do AEE para os estudantes.....	109
Gráfico 29: Como ficou sabendo da SRM e do AEE.....	112
Gráfico 30: Frequência dos estudantes na SRM.....	113

Gráfico 31: O AEE tem ajudado no desenvolvimento?.....	114
Gráfico 32: Contato para informar do progresso.....	116
Gráfico 33: Orientação para apoio em casa.....	117
Gráfico 34: Participação nas atividades de sala de aula regular	118
Gráfico 35: Relação com os colegas de sala.....	119

Lista de Imagens

Imagem 1: Mapa das Unidades Educacionais de Goiânia.....	53
Imagem 2: Mapa das Unidades Educacionais de Goiânia com Sala de Recursos Multifuncionais.....	53
Imagem 3: Infográfico Atribuições da GERINC.....	56
Imagem 4: Mapa das Unidades Escolares participantes da pesquisa.....	70

Lista de Siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CMAI - Centros Municipais de Apoio à Inclusão

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GERINC - Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.1 Educação.....	18
1.2 Educação e Desenvolvimento	20
1.3 A Perspectiva da Educação Inclusiva.....	25
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: BASES LEGAIS.....	29
2.1 Educação Especial.....	29
2.2 Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.....	36
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	40
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
4.1 O Atendimento Educacional Especializado em Goiânia.....	49
4.2 Dados da Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia	66
4.3 Base empírica da pesquisa	69
4.3.1 Equipe Gestora (Diretores e Coordenadores Pedagógicos).....	74
4.3.1.1 Dados Profissionais.....	74
4.3.1.2 Informações Relativas à SRM.....	77
4.3.1.3 Estrutura Física e Recursos disponíveis na SRM.....	78
4.3.1.4 Políticas e Práticas Inclusivas.....	83
4.3.1.5 Impactos do AEE no Desenvolvimento dos Estudantes.....	83
4.3.2 Professores da Sala de Aula Regular.....	85
4.3.2.1 Formação e Experiência Docente.....	86
4.3.2.2 Perfil da Turma e Atendimento aos Estudantes com NEE.....	88
4.3.2.3 Percepção Sobre a Inclusão Escolar.....	89
4.3.2.4 Estratégias Pedagógicas Inclusivas.....	91
4.3.2.5 Conhecimento e Avaliação do AEE/SRM.....	93
4.3.2.6 Articulação Pedagógica com o AEE.....	94
4.3.2.7 Impactos Percebidos a Partir do AEE.....	96

4.3.3 Professores da SRM.....	99
4.3.3.1 Perfil Profissional e experiência.....	99
4.3.3.2 Caracterização do Atendimento.....	100
4.3.3.3 Infraestrutura e Recursos.....	104
4.3.3.4 Desafios e Dificuldades.....	106
4.3.3.5 Articulação e Participação.....	107
4.3.3.6 Apoio Institucional e Formação Continuada.....	108
4.3.3.7 Resultados e Percepções Sobre o Impacto do AEE.....	109
4.3.4 Responsáveis Pelos Estudantes.....	112
4.3.4.1 Atendimento.....	112
4.3.4.2 Impacto no Desenvolvimento.....	114
4.3.4.3 Comunicação Escola X Família.....	117
4.3.4.4 Participação na Sala Regular.....	119
4.3.4.5 Sugestões e Relatos Adicionais.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE.....	134

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas no que diz respeito à inclusão escolar. Impulsionado por marcos legais, políticas públicas e pela crescente conscientização social sobre o direito à educação para todos, esse movimento contribuiu para o combate às práticas discriminatórias que historicamente perseguem as pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2007), a Educação Inclusiva é uma iniciativa de natureza política, cultural, social e pedagógica que garante o direito de todos à aprendizagem e à convivência em espaços educacionais compartilhados. Essa estratégia tem incentivado práticas que promovem a diversidade e garantem a inclusão de todos no ambiente escolar.

A partir da Constituição Federal de 1988 foi assegurado, em seus artigos 205, 206 e 208, o direito à educação com equidade, igualdade de oportunidades e acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/96), a Educação Especial foi legalmente reconhecida como uma modalidade de ensino presente em todos os níveis da educação, reiterando o compromisso com a permanência e o progresso de todos os alunos no ensino regular.

Com a ampliação do conceito de Necessidades Educacionais Especiais - NEE, firmado na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), os sistemas de ensino começaram a criar estratégias para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral desses estudantes. Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM assumem papel estratégico, oferecendo o AEE de forma complementar e articulada com o ensino regular, conforme previsto na legislação.

A criação da Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015 traz a garantia da pessoa com deficiência à educação como um direito fundamental, possibilitando o ingresso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, o AEE tornou-se uma das principais estratégias da inclusão escolar, sendo operacionalizado por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e práticas especializadas.

No município de Goiânia, observa-se um esforço institucional crescente para ampliar a oferta do AEE nas escolas. Dados da Secretaria Municipal de Educação - SME mostram que o número de SRM passou de 27 no ano de 2021 para 54 em 2023. Nesse mesmo período, a rede municipal atendeu mais de 3.200 estudantes com necessidades educacionais específicas - NEE, o que representava aproximadamente 2,92% do total de matrículas (SME, 2023).

Embora a expansão das SRM represente um avanço importante nas políticas de inclusão educacional, o problema que se tem é a necessidade de compreender a efetividade desse atendimento na trajetória escolar dos estudantes com NEE. A ampliação da oferta, por si só, não garante a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nem o fortalecimento da inclusão. Persistem dúvidas sobre como o AEE tem contribuído para o desenvolvimento desses estudantes e, de forma mais ampla, para o desenvolvimento local, considerando a educação como vetor de transformação social. Essa constatação evidencia a lacuna existente e reforça a importância de investigar de que maneira o atendimento oferecido nas SRM tem contribuído para os resultados educacionais e para o processo de inclusão nas instituições da rede municipal de Goiânia.

Neste sentido, a presente dissertação tem como objetivo geral, analisar o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir da perspectiva dos atores envolvidos, e sua contribuição para o acesso ao desenvolvimento em Goiânia.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Analisar o conceito de Educação, Desenvolvimento e a Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Investigar o Ensino Especial e as bases legais do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.
- Compreender as práticas inclusivas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Goiânia, discutindo seus desafios e potencialidades na consolidação da política de educação inclusiva e na promoção do desenvolvimento.

A questão norteadora da pesquisa é: como o Atendimento Educacional Especializado das Salas de Recursos Multifuncionais pode contribuir para os resultados educacionais dos estudantes com NEE e, por consequência, para o desenvolvimento em Goiânia?

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos conforme a proposta de Minayo e Sanches (1993).

A dimensão quantitativa envolveu pesquisa documental e o uso de estatística descritiva, com base em Lakatos e Marconi (2003), a fim de caracterizar a oferta do AEE no município. Já a dimensão qualitativa foi conduzida por meio da análise temática, seguindo a perspectiva interpretativa de Minayo (2001), possibilitando apreender percepções, sentidos e experiências dos participantes. O campo empírico abrange cinco escolas representativas das cinco Coordenadorias Regionais de Educação do município de Goiânia, assegurando diversidade territorial e institucional à investigação.

Devido à relevância da temática, este estudo se justifica pela necessidade de investigar em profundidade o papel das SRM na consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, buscando evidenciar os desafios, as conquistas e as possibilidades de fortalecimento das políticas públicas educacionais no município de Goiânia.

O AEE ofertado nas SRM da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, tem representado, em muitos casos, o único suporte educacional especializado oferecido aos estudantes com NEE. Este atendimento visa não apenas complementar o ensino regular, mas também garantir o direito à aprendizagem, à autonomia e à participação plena desses estudantes na vida escolar e social. Conhecer e compreender o real impacto do AEE no processo de escolarização e desenvolvimento desses alunos é fundamental para fortalecer políticas públicas inclusivas e promover maior equidade no sistema educacional.

A pesquisa se justifica, portanto, por seu caráter socialmente relevante, ao investigar práticas educacionais que contribuem diretamente para a inclusão, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa. Trata-se de uma temática atual e alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, em especial o ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos) e o ODS 10 (Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles), reforçando o compromisso com a universalização do acesso à educação com qualidade e equidade.

Além disso, o estudo tem relevância científica ao buscar evidências sobre a efetividade das SRM no contexto da Rede Municipal de Goiânia, contribuindo para o aprofundamento teórico e metodológico do campo da Educação Especial. A análise dos resultados poderá oferecer subsídios para aprimorar a gestão educacional e orientar políticas públicas baseadas em dados e experiências concretas.

Do ponto de vista pessoal e profissional, a motivação para a realização deste estudo emerge da vivência direta no ambiente escolar, em contato com os desafios e as potencialidades do AEE. A experiência como educadora da rede municipal de Goiânia despertou o interesse em compreender, de forma mais aprofundada, como esse atendimento tem transformado trajetórias educacionais e promovido inclusão real. Acredita-se que dar visibilidade a essas práticas, ouvir os sujeitos envolvidos (professores, famílias e gestores) e refletir sobre os avanços e limitações do modelo atual seja essencial para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução. O Capítulo 1 – Educação, Desenvolvimento e a Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta as bases conceituais que relacionam o papel da educação no processo de desenvolvimento, discutindo como políticas educacionais inclusivas contribuem para a redução das desigualdades e a promoção da cidadania.

O Capítulo 2 – O Ensino Especial e o Atendimento Educacional Especializado: Bases Legais, contextualiza historicamente a Educação Especial, evidenciando avanços legais, políticos e sociais que sustentam a oferta do AEE como instrumento de inclusão e equidade.

O Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa descreve a abordagem adotada, os instrumentos de coleta e análise de dados e o delineamento da investigação, construído a partir da base teórica utilizada e do trabalho desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aos professores, gestores e responsáveis por estudantes com NEE no município.

O Capítulo 4 – Resultados e Discussão - apresenta e analisa os dados obtidos, refletindo sobre a contribuição do AEE na aprendizagem, na trajetória escolar e na integração social dos estudantes atendidos.

Nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões do estudo e apresentadas propostas para aprimorar as práticas e políticas de inclusão educacional.

Os resultados mostram que o AEE, quando efetivamente integrado ao projeto pedagógico e da vida cotidiana da escola, torna-se um verdadeiro espaço de inclusão e emancipação. Mais do que apoiar a aprendizagem, ele amplia horizontes, contribui para o desenvolvimento humano e fortalece o tecido social, mostrando que a educação inclusiva também é um caminho para o desenvolvimento.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação entre educação e desenvolvimento constitui um dos eixos centrais das discussões contemporâneas sobre o papel das políticas públicas na construção de sociedades mais justas e sustentáveis. No contexto brasileiro, compreender essa articulação exige reconhecer a educação não apenas como um direito social, mas como um instrumento estratégico para a redução das desigualdades e a promoção da inclusão. Assim, refletir sobre a educação inclusiva, enquanto política e prática, significa também discutir caminhos para o desenvolvimento humano e local, pautados na equidade, na valorização da diversidade e no fortalecimento da cidadania.

1.1 Educação

Refletir sobre o papel da educação na sociedade implica ultrapassar a compreensão tradicional de que ela se restringe à transmissão de conteúdos em sala de aula. A educação deve ser entendida como um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões da vida humana (política, econômica, cultural e histórica) e que se concretiza nas relações sociais. Nesse sentido, Libâneo afirma:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (Libâneo, 2001, p. 07).

Com essa definição, Libâneo (2001) aponta que a educação está presente em diferentes aspectos da vida e contribui para o crescimento das pessoas em suas dimensões física, mental, cultural e social. Ao destacar que a educação acontece dentro de contextos sociais e históricos, o autor nos faz refletir que educar é também um ato que envolve valores, escolhas e a busca por uma sociedade mais humana e justa.

Assim, ainda que a educação esteja presente ao longo de toda a trajetória da humanidade, não é um fenômeno neutro, homogêneo ou imutável. Ao contrário, ela se constrói de formas distintas em diferentes contextos, refletindo valores, interesses e ideologias

que moldam os rumos das sociedades. Por isso, compreender a educação exige reconhecê-la como prática social, que se reinventa conforme as necessidades e os projetos de mundo em cada tempo e lugar.

Segundo o sociólogo francês Durkheim (2010), a educação exerce um papel fundamental na manutenção e no desenvolvimento da sociedade. Em cada momento de seu desenvolvimento, a sociedade define um modelo de ser humano que deseja formar, considerando dimensões físicas, morais e intelectuais. “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (Durkheim, 2010, p. 48). Nesse contexto, a educação atua como instrumento de transmissão desse ideal às novas gerações, assegurando a unidade necessária para a convivência social.

Contudo, Durkheim (2010) reconhece que essa unidade não é absoluta. Em sociedades mais complexas, em que há uma ampla divisão de tarefas, torna-se necessária também certa diversidade, para que diferentes papéis sociais possam coexistir de forma harmoniosa. Assim:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Durkheim, 2010, p. 49).

Dessa forma, “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações” (Durkheim, 2010, p. 49), por meio do qual os adultos preparam as crianças para viverem em sociedade, de acordo com os valores e exigências do meio social ao qual pertencem.

Freire (1996), educador brasileiro, amplia essa concepção ao compreender a educação não apenas como processo para socialização, mas como um ato político, ético e transformador. Em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), o autor defende que ensinar é um exercício de liberdade, que exige diálogo, respeito à dignidade dos educandos e compromisso com a transformação social.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1996, p. 23).

Para Freire (1996), o educador não deve apenas transmitir os valores estabelecidos pela sociedade, mas promover a consciência crítica dos estudantes, possibilitando que se tornem sujeitos ativos na construção de uma nova realidade. Essa abordagem reforça que a

educação precisa considerar as múltiplas identidades, saberes e vivências dos alunos, promovendo uma escola mais democrática, inclusiva e voltada à emancipação humana.

Desse modo, com base nas reflexões de Libâneo (2001), Durkheim (2010) e Freire (1996), é possível compreender que a educação ultrapassa os limites da sala de aula e se afirma como uma prática profundamente vinculada à vida social, constituída nas relações humanas e nas condições históricas de cada tempo. Libâneo nos lembra de que educar é intervir no desenvolvimento humano, envolvendo dimensões políticas, culturais e sociais que configuram nossa existência individual e coletiva. Durkheim destaca seu papel na coesão e continuidade da sociedade, enquanto Freire convoca à reflexão crítica e à transformação. Assim, a educação se revela como um processo dinâmico, atravessado por tensões entre conservação e mudança, entre reprodução e emancipação, um espaço onde se formam não apenas aprendizes, mas cidadãos capazes de compreender e reinventar o mundo que vivem.

Nesse contexto, a educação inclusiva se apresenta como uma exigência ética, pedagógica e social, ao reconhecer que as diferenças compõem a essência da escola e da sociedade. Promover o direito de todos à aprendizagem, com igualdade de condições e respeito às especificidades, é também enfrentar as heranças de exclusão histórica que marcaram a trajetória de pessoas com deficiência e de outros sujeitos com necessidades educacionais especiais, que tiveram “um ensino diferente e apartado” (Fávero, 2007, p.15). Inspirada nos princípios freirianos de diálogo, acolhimento das diferenças e compromisso com a transformação da realidade (Freire, 1996), a inclusão educacional reafirma o papel da escola como espaço de justiça social. Ao mesmo tempo, a efetivação de uma educação inclusiva contribui para o desenvolvimento dos territórios, na medida em que amplia o acesso ao conhecimento, fortalece o capital humano e promove a participação ativa de todos os cidadãos na vida social, cultural e econômica.

Assim, a articulação entre educação, inclusão e desenvolvimento torna-se fundamental para a construção de sociedades e regiões mais equitativas, sustentáveis e verdadeiramente democráticas.

1.2 Educação e Desenvolvimento

Promover uma educação inclusiva e de qualidade ultrapassa os limites do campo educacional, configurando-se como um elemento estratégico para a transformação social e o

desenvolvimento local. Ao garantir que todos tenham acesso à aprendizagem (inclusive pessoas historicamente marginalizadas, como as com deficiência), a escola contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, participativos e preparados para atuar social e economicamente em seus territórios. Nesse sentido, a educação passa a ser elemento chave de transformação das condições de vida locais, ampliando oportunidades, fortalecendo o capital humano e promovendo maior coesão social.

A partir dessa perspectiva, compreender o conceito de desenvolvimento requer reconhecer sua natureza complexa e multidimensional, como destacam Ferreira e Raposo (2017):

Apesar de largamente difundido, enquanto conceito acadêmico, político e operacional, as acepções do desenvolvimento são múltiplas e até menos claras hoje do que há alguns anos atrás. A sua polissemia radica na variedade de perspectivas e ideologias que lhe subjazem, o que, por um lado, demonstra a sua capacidade mobilizadora e, por outro, a sua flexibilidade ontológica e ideológica. (Ferreira e Raposo, 2017, p. 115)

Essa reflexão evidencia que o conceito de desenvolvimento não é estático nem possui um único significado. Pelo contrário, ele se transforma conforme os contextos históricos, políticos e sociais, assumindo diferentes sentidos de acordo com as ideologias que o orientam.

As autoras observam ainda que o desenvolvimento esteve, desde o início, profundamente ligado ao projeto da modernidade ocidental. A crença “no progresso ilimitado da Razão, da Ciência e da Técnica [...] preparou o caminho para a afirmação do evolucionismo social no século XIX” (Ferreira e Raposo, 2017, p. 116). Essa afirmação evidencia que o desenvolvimento, em sua origem, foi construído a partir de uma visão de progresso centrada nos padrões e valores das nações ocidentais, nas quais os países considerados “avançados” serviam como referência a ser seguido pelos demais. Com o passar do tempo, essa forma de compreender o desenvolvimento passou a ser questionada, abrindo espaço para concepções mais amplas, que reconhecem a diversidade de trajetórias e contextos. Dessa maneira, o desenvolvimento deixa de ser apenas um ideal econômico e passa a integrar dimensões sociais, culturais e humanas (Ferreira e Raposo, 2017).

Nesse mesmo sentido, Furtado (2004) argumenta que o desenvolvimento não pode ser confundido com o simples crescimento econômico. Enquanto o crescimento se baseia na acumulação de capital e na modernização voltada à preservação dos privilégios das elites, o verdadeiro desenvolvimento está vinculado a um projeto social comprometido em transformar as estruturas de desigualdade e promover a melhoria efetiva das condições de vida da população.

[...] o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (Furtado, 2004, p. 484).

Dessa forma, o crescimento somente se converte em desenvolvimento quando impulsionado por uma vontade política orientada pelo bem coletivo, capaz de promover inclusão, justiça social e ampliação das potencialidades humanas.

O desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação e de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso a formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade (Furtado, 2004, p. 485).

Portanto, Furtado compreende o desenvolvimento como um processo que articula acumulação econômica, avanço técnico e emancipação humana, tendo como finalidade ampliar as capacidades criativas e produtivas da sociedade, e não apenas elevar índices de produtividade ou renda.

Brandão (2012), por sua vez, reforça a dimensão política do desenvolvimento, destacando que ele não representa um caminho natural ou pacífico rumo ao progresso. Ao contrário, trata-se de um processo tenso, conflituoso e essencialmente político, que exige o enfrentamento das forças que sustentam o subdesenvolvimento. Segundo o autor, “quando se fala em desenvolvimento, no adequado sentido de ‘alargamento dos horizontes de possibilidades’, se está falando necessariamente na construção de ações e políticas públicas” (Brandão, 2012, p. 200). Desse modo, pensar o desenvolvimento é reconhecer que ele implica duas frentes simultâneas de ação: de um lado, a construção de projetos e políticas voltados para o futuro; de outro, o desmonte das estruturas conservadoras que perpetuam a desigualdade e o atraso (Brandão, 2012).

Nessa visão, o desenvolvimento não é sinônimo de equilíbrio ou tranquilidade. Pelo contrário, ele representa movimento, resistência e mudança. Como explica Brandão (2012), o desenvolvimento não acontece naturalmente, ele precisa ser conquistado, mesmo que isso signifique romper privilégios e enfrentar estruturas de poder já estabelecidas. Em outras palavras, desenvolver é provocar, é “mexer em vespeiros”, “tocar nas feridas” e desafiar as desigualdades que sustentam o sistema (Brandão, 2012, p. 201).

Assim, o desenvolvimento, para Brandão (2012), não se trata de seguir uma trajetória natural rumo ao modelo dos países com economias avançadas, mas de construir caminhos

próprios, marcados por disputas e pela busca constante de ampliação dos horizontes de possibilidades sociais.

Desse modo, entende-se o desenvolvimento como um processo histórico, social e político em constante construção, que só se realiza plenamente quando promove transformação estrutural, justiça social e valorização da vida humana em sua totalidade.

Segundo Monteiro Neto, Brandão e Castro (2017), pensar o desenvolvimento do Brasil no século XXI é considerar como as políticas sociais e educacionais influenciam o território, principalmente na criação de oportunidades para regiões que sempre foram mais vulneráveis. Os autores destacam que as políticas públicas são fundamentais para melhorar a vida das pessoas e que seus resultados são mais visíveis quando elas têm continuidade e permanecem ao longo do tempo. Assim, quando há uma integração entre políticas educacionais, sociais e territoriais, é possível construir um desenvolvimento mais justo e sustentável para todos.

Ao longo da história do Brasil, a educação sempre ocupou um papel central nos projetos de desenvolvimento nacional. Um exemplo expressivo disso ocorreu durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961), quando o projeto nacional-desenvolvimentista buscou modernizar o país por meio do Plano de Metas, que estabeleceu 31 objetivos prioritários, entre eles, a educação, ao lado dos setores de transporte, energia, indústria e alimentação (Vasconcelos, 2024). A proposta refletia a crença no potencial nacional e na educação como base para o progresso. Embora o modelo desenvolvimentista tenha impulsionado a industrialização e a infraestrutura, também ampliou as desigualdades regionais e sociais. Ainda assim, deixou um legado importante nas políticas públicas, na organização territorial e reforçou a compreensão de que investir em educação é essencial para promover oportunidades e reduzir desigualdades.

A noção ampliada de desenvolvimento, que reconhece a importância da educação e de outros fatores sociais, está em consonância com os princípios da Constituição Federal de 1988, a qual determina:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988).

Desse modo, entende-se que o desenvolvimento proposto pelo Estado brasileiro ultrapassa a dimensão puramente econômica, abarcando também a busca pela justiça social, pela equidade e pelo pleno exercício da cidadania.

O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, criado em 1990 pelo PNUD, avalia o nível de desenvolvimento dos países com base em três dimensões: educação, longevidade e renda (Santana, 2017). Entre elas, a educação se destaca como fator essencial para melhorar a qualidade de vida, promover o crescimento econômico e reduzir desigualdades. Nesse contexto, investir em educação é visto como um caminho estratégico para o desenvolvimento sustentável. A UNESCO, atuando em mais de 190 países, reforça essa perspectiva ao apoiar políticas voltadas para a construção de sociedades mais justas e inclusivas (ONU, 2025). No Brasil, a organização colabora com governos e instituições por meio de projetos de cooperação técnica, compartilhando conhecimentos e práticas que fortalecem as políticas educacionais e contribuem para o desenvolvimento do país.

Essa compreensão da educação como eixo estruturante do desenvolvimento conecta-se diretamente à Agenda 2030, um plano de ação global elaborado pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2015. Composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e 169 metas, a Agenda orienta os países na construção de um modelo de desenvolvimento mais justo, sustentável e inclusivo. Estruturada sobre as dimensões social, ambiental e econômica, ela busca erradicar a pobreza em todas as suas formas, proteger o planeta e garantir prosperidade às gerações presentes e futuras (ONU, 2025).

No Brasil, esse compromisso internacional se materializa por meio da atuação da UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, especialmente na promoção do ODS 4, que assegura educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Essa cooperação mobiliza governos e sociedade civil na criação de políticas educacionais alinhadas aos princípios da Agenda 2030, o que contribui também para o ODS 1 (erradicação da pobreza) e o ODS 10 (redução das desigualdades), ao ampliar oportunidades, romper ciclos de exclusão e fortalecer a justiça social e a inclusão (Gumbowsky, Juraszek, Noernberg e Maia, 2020).

Nesse panorama, organismos internacionais como a ONU e o PNUD exercem papel decisivo ao estabelecer parâmetros e metas que inspiram políticas públicas em escala global. Instrumentos como o IDH e a Agenda 2030, com seus ODS, reforçam o entendimento de que a educação é um dos pilares fundamentais para promover equidade, erradicar a pobreza e

reduzir desigualdades. Tais parâmetros influenciam diretamente as políticas no Brasil, ao orientar ações voltadas para a garantia do direito à educação inclusiva e de qualidade.

Como já mencionado, a própria noção de desenvolvimento envolve múltiplas interpretações, que refletem diferentes contextos históricos, sociais e políticos. Longe de se limitar ao crescimento econômico, o desenvolvimento é concebido, nesta pesquisa, como um processo humano e territorial, sustentado por transformações estruturais nas esferas social, educacional, ambiental e cultural, expressão de uma visão ampliada de bem-estar coletivo e justiça social.

Nessa perspectiva, Borges e Bernartt destacam que “educação e desenvolvimento não podem ser pensados separadamente, e a educação torna-se fator influente na reconstrução social” (2024, p. 5). Assim, a educação assume um papel essencial ao capacitar os indivíduos para transformar suas comunidades, indo além do conhecimento técnico e promovendo a formação de valores, habilidades e competências indispensáveis a um desenvolvimento humano integral.

É por meio da valorização da educação, em especial das práticas inclusivas, que se torna possível articular políticas públicas que contribuam não apenas para o progresso educacional, mas para a construção de regiões mais justas, resilientes e capazes de garantir dignidade a todos os seus habitantes.

Dessa forma, é fundamental reconhecer a escola como espaço central de transformação, onde a inclusão escolar se apresenta não apenas como princípio legal e ético, mas como condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e equitativa.

1.3 A Perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com Mantoan (2003), vivemos um tempo de profundas transformações, no qual velhos modelos começam a ruir, revelando limites diante das exigências de um mundo mais plural, complexo e interconectado. A escola, enquanto instituição historicamente moldada por valores da modernidade, baseada em uma visão de mundo racional, padronizada, disciplinar e excludente, mostra sinais claros de esgotamento, ao manter estruturas rígidas, seletivas e fragmentadas que não dialogam com as múltiplas expressões do humano.

A lógica que sustenta os sistemas escolares ainda está pautada por uma racionalidade reducionista, que recorta a realidade em categorias fixas: “iguais X diferentes, normais X deficientes” (Mantoan, 2003, p. 14). A inclusão, nesse contexto, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma verdadeira reviravolta paradigmática. Ela exige a desestabilização de oposições excludentes e a abertura da escola para diferentes saberes, culturas, modos de aprender e de ser. Afinal, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14). Apesar desses avanços e da ampliação do acesso, a escola não se democratizou epistemologicamente,

Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, p. 13).

A escola ainda valoriza apenas um tipo de conhecimento, o acadêmico e normatizado, e marginaliza outras formas de saber, criando mecanismos sutis de exclusão. Para Mantoan, a realidade escolar é vista: “[...] com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriação, classificações, hierarquias de conhecimentos” (Mantoan, 2003, p. 20).

De acordo com a autora, a fragmentação curricular, centrada em disciplinas isoladas, também impede a construção de uma visão de totalidade e dificulta a articulação entre os saberes. Ao invés de promover a integração e a contextualização, a escola tradicional compartimenta e hierarquiza o conhecimento, o que se mostra incompatível com os desafios atuais da educação inclusiva. É preciso pensar a escola como espaço de encontros interdisciplinares, onde o conhecimento ocorre, em constante recomposição, levando o estudante a compreender e enfrentar a complexidade do mundo real.

Assim, a inclusão escolar impõe não apenas uma reforma institucional, mas também uma reforma do pensamento, da formação docente e das concepções que sustentam nossas práticas. “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças” (Mantoan, 2003, p.25). Isso significa que a formação inicial e continuada deve incentivar o diálogo entre os saberes, a escuta sensível e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas flexíveis, colaborativas e centradas no sujeito.

Nesse movimento de reconstrução da escola, é importante considerar também a contribuição de Sasaki (2009), que amplia o entendimento da perspectiva inclusiva ao

afirmar que a inclusão “é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações” (SASSAKI, 2009, p. 1).

Essa concepção reforça que a inclusão demanda não apenas mudanças pedagógicas, mas uma transformação profunda das estruturas, atitudes e culturas institucionais. Assim, a escola precisa eliminar barreiras, flexibilizar práticas, reorganizar ambientes e garantir condições de participação e autonomia para todos os estudantes. A ideia de inclusão como um processo de adequação dos sistemas sociais, e não de adaptação do indivíduo, converge com a crítica de Mantoan (2003) à lógica homogeneizadora da escola moderna, evidenciando que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos exige práticas colaborativas, acessibilidade, abertura ao diálogo e compromisso ético com a diversidade.

Essa mudança na estrutura precisa deixar de lado o jeito tradicional de ensinar, que dá importância só ao conteúdo e às notas, e criar espaço para uma escola mais aberta e justa. Uma escola que reconhece e valoriza as diferenças entre os alunos como parte essencial do aprendizado. Preparar os professores para a inclusão é ensinar eles a lidar com a diversidade, a conviver com o diferente, a respeitar cada pessoa como ela é e a garantir que todos tenham oportunidades reais de aprender (Mantoan, 2003).

Compreender a necessidade de uma escola inclusiva exige, também, um olhar crítico sobre a forma como as pessoas com deficiência foram historicamente tratadas. Ao analisarmos esse percurso, conforme apresentaremos no Capítulo 2, percebemos como estigmas e preconceitos foram socialmente construídos e, por muito tempo, sustentaram políticas segregadoras. Romper com esse legado excludente não é apenas um desafio histórico, mas uma urgência ética e pedagógica para a consolidação de uma perspectiva educacional verdadeiramente inclusiva, uma que reconheça a diversidade como princípio e assegure a todos o direito à aprendizagem, à participação e à convivência no ambiente escolar comum. Superar essa herança de exclusão implica compreender que a inclusão não é apenas uma questão educacional, mas também social e necessária para o desenvolvimento.

Assim, a relação entre educação, inclusão e desenvolvimento revela-se indissociável no contexto contemporâneo. A educação, ao garantir acesso, permanência e aprendizagem para todos, torna-se instrumento de equidade e justiça social. A inclusão educacional, por sua vez, amplia esse horizonte ao reconhecer a diversidade como princípio e ao promover oportunidades de participação e autonomia para os estudantes com NEE. Nesse sentido, o

desenvolvimento não pode ser compreendido apenas sob a ótica econômica, mas como processo humano e territorial que se fortalece quando a escola cumpre seu papel de espaço de transformação social.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento defendido pela Agenda 2030 não se restringe a indicadores econômicos, mas se materializa no acesso efetivo a direitos, na garantia de condições estruturais, e na ampliação das capacidades humanas, especialmente para aqueles público do Ensino Especial. Ao reconhecer que educação, equidade e participação social são pilares inseparáveis, a Agenda 2030 reafirma que promover desenvolvimento significa oferecer oportunidades reais de aprendizagem, autonomia e dignidade a todos. É justamente nesse ponto que esta pesquisa se insere: ao analisar o Atendimento Educacional Especializado - AEE e a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, evidencia-se como o AEE contribui para materializar os objetivos da Agenda, avançando no ODS 4 (educação inclusiva e de qualidade), reduzindo desigualdades (ODS 10) e colaborando, a longo prazo, para romper ciclos de vulnerabilidade associadas à pobreza (ODS 1).

Desse modo, investir em uma educação inclusiva é, portanto, investir em um modelo de desenvolvimento que valoriza o ser humano e busca reduzir desigualdades, favorecendo o crescimento coletivo e sustentável das comunidades.

No próximo capítulo, aprofunda-se essa discussão a partir do percurso histórico e das bases legais que sustentam a Educação Especial e o AEE no Brasil. Esse panorama permitirá compreender como a consolidação dessas políticas têm contribuído para a efetivação do direito à educação inclusiva e, conseqüentemente, para o fortalecimento do desenvolvimento local.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: BASES LEGAIS

Dando continuidade à reflexão sobre a relação entre educação, inclusão e desenvolvimento, este capítulo aborda a Educação Especial e o AEE como expressões concretas das políticas públicas que visam garantir o direito à aprendizagem de todos. Fundamentada em marcos legais e princípios pedagógicos inclusivos, essa modalidade evidencia como a escola se torna espaço de valorização da diversidade e de efetivação da cidadania. Compreender suas bases históricas e normativas permite analisar os avanços e desafios na construção de uma educação equitativa, capaz de promover o desenvolvimento humano e local.

2.1 Educação Especial

A forma como a deficiência foi compreendida ao longo da história pode ser analisada em três grandes períodos: o primeiro, da pré-história até a Idade Média; o segundo, até o final do século XIX, marcado pela Revolução Industrial; e o terceiro, que se estende do início do século XX até os dias atuais (Rodrigues, Capellini e Santos, 2014). Esses diferentes momentos históricos influenciaram diretamente a forma como as sociedades trataram as pessoas com deficiência, especialmente no campo da educação. Nesses períodos, é possível identificar mudanças significativas no modo como a educação foi concebida para as pessoas com deficiência. Tais transformações podem ser sintetizadas nas quatro fases históricas apontadas por Sassaki (2022):

- **Fase da exclusão** – Caracterizada pela completa ausência de atendimento educacional às pessoas com deficiência, que eram socialmente consideradas incapazes ou indignas de receber qualquer tipo de escolarização.
- **Fase da segregação institucional** – Diante da impossibilidade de acesso às escolas regulares, famílias e instituições passaram a criar espaços próprios, como escolas especiais, hospitais e residências, onde eram oferecidas formas específicas de educação.
- **Fase da integração** – Nesse período, buscou-se inserir alunos com deficiência em escolas comuns, porém apenas aqueles considerados “mais aptos”. A integração se dava

principalmente por meio de classes especiais ou salas de recursos, sem necessariamente promover mudanças estruturais nas escolas.

- **Fase da inclusão** – Representa o avanço mais significativo, ao defender o direito de todas as pessoas estudarem juntas em salas comuns. Essa fase implica a adaptação dos espaços físicos, das práticas pedagógicas e das atitudes escolares, valorizando a diversidade e atendendo às necessidades de todos os estudantes, sem exceção.

Essa evolução dos paradigmas, da exclusão à inclusão, não aconteceu de forma linear ou isolada. Segundo Rodrigues e Maranhe (2010), a pessoa com deficiência sempre esteve presente na história da humanidade e sempre estará, mas o cuidado oferecido às pessoas com deficiência ao longo da história nem sempre foi igual ao que conhecemos hoje. Cada período histórico apresentou formas de tratamento distintas para as diferenças, influenciadas pela organização sociocultural, costumes, interesses, necessidades e conhecimentos disponíveis em cada época.

Com o passar do tempo, as transformações nas formas de perceber e tratar as deficiências possibilitaram o surgimento de novas abordagens educacionais, culminando na construção da Educação Especial como um campo específico de conhecimento e de prática pedagógica. A consolidação desse campo ocorreu de maneira gradual, especialmente a partir da Idade Moderna e do início da Idade Contemporânea. Segundo Madureira (2016), a França se destacou nesse período por seus avanços nos estudos sobre as deficiências então conhecidas, promovendo uma nova forma de compreender e atender essas condições. Como resultado, surgiram institutos e centros voltados ao cuidado, diagnóstico e tratamento, coordenados por profissionais interessados em melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Um dos marcos desse movimento foi a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1760, por Charles Michel de L'Épée (1712–1789), considerado um dos pioneiros na educação de pessoas com deficiência auditiva. Já em 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto de Jovens Cegos, que oferecia formação prática, comunicação e estratégias de inserção social para pessoas com deficiência visual. Embora esses espaços representassem avanços, também consolidaram uma divisão no campo educacional: de um lado, a escola regular para os “normais”; de outro, a Educação Especial para os considerados “anormais” (Madureira, 2016, p. 15). A partir desse momento, multiplicaram-se os estudos, pesquisas,

escolas e institutos voltados à compreensão das deficiências e à promoção de melhores condições de vida para esse grupo. Desse modo:

Os séculos XVII e XVIII trazem avanços no campo do conhecimento filosófico, médico e educacional, ocupando-se com a necessidade de preparo da mão-de-obra para a produção; surgem as primeiras iniciativas de ensino de comunicação para pessoas surdas; instituições para cuidar e tratar de pessoas com deficiência mental; Louis Braille cria o código Braille para as pessoas cegas; desenvolvem-se os inventos de ajuda tais como, cadeiras de rodas, bengalas, muletas, próteses, dentre outros instrumentos de apoio (Gugel, 2007, p. 64).

O surgimento de iniciativas voltadas ao ensino e à comunicação de pessoas surdas, a criação do sistema Braille e o desenvolvimento de tecnologias assistivas demonstram uma ampliação no entendimento das necessidades específicas dessas pessoas e uma tentativa de inseri-las, ainda que de forma limitada, na vida social.

Com o avanço das ideias pedagógicas e o fortalecimento das ciências humanas, o olhar sobre a deficiência começa a se deslocar da medicina para a educação.

O século XIX foi um período de importantes avanços no campo da Educação Especial, marcado por contribuições de diversos estudiosos. Um dos principais nomes desse período foi Jean Itard, médico francês que, em 1800, elaborou o primeiro programa sistemático voltado à educação de pessoas com deficiência. Sua experiência mais conhecida foi com Victor, o chamado “selvagem de Aveyron”, uma criança encontrada vivendo isolada nas florestas. Itard desenvolveu métodos educativos baseados na estimulação sensorial e na observação cuidadosa do comportamento de Victor, lançando as bases para uma abordagem mais científica e pedagógica no atendimento a pessoas com deficiência. Essa experiência pioneira influenciou significativamente as práticas posteriores na área (Rodrigues e Maranche, 2010).

Diante do exposto, destacam-se dois estudiosos cujas ideias influenciam até os dias atuais. Um deles é o pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que defendia uma escola acessível a todas as crianças, fundamentada em três pilares: o conhecimento, o trabalho manual e a valorização da moral humana (Rodrigues e Maranche, 2010). Para Pestalozzi, a aprendizagem deveria seguir uma progressão lógica, partindo do mais simples para o mais complexo (Madureira, 2016). Suas ideias atravessaram fronteiras e chegaram ao Brasil, onde ainda hoje inspiram práticas pedagógicas no campo da Educação Especial, contribuindo significativamente para uma educação mais inclusiva e humanizada.

No final do século XIX e início do século XX, a educação de crianças com deficiência passou a receber uma nova abordagem, deixando de ser centrada apenas em estudos médicos e passando a considerar aspectos psicopedagógicos (Madureira, 2016). Nesse cenário, surgiu

o trabalho de Maria Montessori (1869–1952), uma educadora italiana que desenvolveu um método inovador voltado inicialmente para crianças com deficiência. Seu método parte do princípio de que a aprendizagem deve começar pelo concreto e, aos poucos, avançar para o abstrato, respeitando o tempo e as necessidades de cada criança. Montessori observou que meninos e meninas “aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta” (Rodrigues e Maranhe, 2010, p. 27). Com isso, criou materiais didáticos simples e atrativos, desenvolvidos para estimular o raciocínio e facilitar a aprendizagem de diferentes formas de linguagem. Essa metodologia, conhecida como Método Montessori, ainda é aplicada em algumas escolas brasileiras, garantindo as crianças, independentemente de suas condições, o direito ao aprendizado por meio de experiências práticas e significativas.

No século XX, a Educação Especial passou por mudanças significativas, especialmente após as duas Guerras Mundiais, influenciada pelas ideias de ser humano, normalidade e diferenças presentes em cada período histórico (Kassar, 2011). Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, muitos soldados retornaram mutilados e passaram a ser considerados pessoas com deficiência, o que despertou a atenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT para a necessidade de garantir empregos ou indenizações a esses indivíduos. No mesmo ano, foi criada a Organização das Nações Unidas - ONU, que, ao lançar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reforçou a importância do respeito aos direitos fundamentais, da promoção da paz e do desenvolvimento social, contribuindo para o fortalecimento de políticas voltadas à inclusão e à melhoria das condições de vida (Kassar, 2011).

Em 1990, nos Estados Unidos e no Canadá, surgiram as Classes Especiais dentro de escolas regulares, com o objetivo de promover a integração de alunos com deficiência ao convívio escolar comum, incentivando a troca de experiências e o aprendizado conjunto. Esse movimento foi fortalecido em 1994 com a Declaração de Salamanca, que estabeleceu diretrizes para garantir o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares. A partir dela, difundiu-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais - NEE, englobando não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem (Madureira, 2016). Esse documento representou um marco na luta por uma educação inclusiva, estimulando governos ao redor do mundo a adotarem políticas voltadas ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A trajetória da Educação Especial no Brasil teve início com a criação de duas instituições pioneiras: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atualmente Instituto Benjamin Constant), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos localizados no Rio de Janeiro (Rodrigues, Capelline e Santos, 2014). Conforme aponta Miranda (2003, in Rodrigues *et al*, 2014), essas instituições foram fundadas por influência de pessoas próximas ao Imperador, evidenciando um contexto marcado pela caridade e pelo favor pessoal, características típicas das relações sociais da época, inclusive com as pessoas com deficiência.

Esse modelo de atendimento inaugurou uma lógica assistencialista, centrada em ações pontuais e individuais, sem impacto transformador na estrutura social. O assistencialismo, nesse sentido, se manifesta em práticas que visam apenas suprir carências imediatas, sem gerar mudanças duradouras, como doações esporádicas ou atendimentos isolados. Apesar disso, a criação dos dois institutos representou um marco importante ao dar visibilidade à educação de surdos e cegos, ainda que de forma limitada (Rodrigues, Capelline e Santos, 2014). A baixa abrangência dessas iniciativas é ilustrada por dados de Mazzotta (2001, p. 29), que revelam que, em 1872, o Brasil contava com uma população de “15.848 cegos e 11.595 surdos”, mas apenas “35 cegos e 17 surdos” recebiam atendimento educacional, o que evidencia que, embora fosse um passo importante, a ação ainda era insuficiente diante das reais demandas da população com deficiência.

Segundo Rodrigues e Maranhe (2010), o processo histórico da Educação Especial no Brasil evidencia um percurso marcado por exclusão, abandono e, posteriormente, institucionalização das pessoas com deficiência. Até o final do século XIX, práticas como o abandono de crianças com deficiência nas ruas ou em portas de conventos eram comuns, as primeiras ações de acolhimento vieram com instituições como a “roda dos expostos” e, mais tarde, com hospitais e escolas especiais. A influência do modelo médico e higienista prevaleceu até meados do século XX, tratando a deficiência como um problema de saúde pública. Nesse período, surgiram instituições como o Instituto Benjamin Constant e o Pavilhão Bourneville, voltadas ao atendimento especializado. No entanto, essas ações estavam restritas aos grandes centros urbanos, enquanto, na maioria das vezes, as crianças com deficiência permaneciam em casa, sem acesso à educação formal.

Na década de 1930, ocorreram mudanças importantes com a chegada de profissionais como Helena Antipoff, que introduziu práticas psicopedagógicas e impulsionou a criação de

classes e escolas especiais. A fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e outras instituições filantrópicas ampliou o atendimento, mas ainda reforçava a exclusão das crianças do sistema regular de ensino. Nesse período, observa-se o surgimento de escolas especiais com caráter beneficente. A ampliação dessas instituições privadas e filantrópicas acabava por isentar o poder público da responsabilidade de garantir o atendimento educacional às pessoas com deficiência (Rodrigues, Capelline e Santos, 2014).

Conforme Rodrigues, Capelline e Santos (2014), a partir do reconhecimento da necessidade de um ensino voltado às pessoas com deficiência, a educação passou a considerar recursos diferenciados, como “atendimento especial”, “material especial” e a atuação de um “professor especial”. Esse movimento impulsionou a criação das escolas especiais, seguidas, posteriormente, pelas classes especiais inseridas em escolas regulares. Com isso, o sistema educacional brasileiro passou a operar em dois subsistemas distintos: a Educação Comum e a Educação Especial, ambos com o propósito declarado de formar o cidadão para a vida em sociedade e para o trabalho. Embora segregadas do ensino regular, as escolas especiais representaram, naquele contexto, uma iniciativa de caráter inovador e transformador, ao oferecerem acesso à educação para um grupo historicamente excluído desse direito básico. Trata-se de um marco importante na trajetória da Educação Especial, ainda que limitado por uma lógica que reforçava a separação em vez da inclusão.

Na década de 1960, o Brasil vivenciou uma ampla expansão das escolas de ensino especial, com destaque para o atendimento a estudantes com deficiência intelectual. Na década de 1970, introduz-se o conceito de integração, que buscava a escolarização de estudantes com deficiência em ambientes menos segregados, com apoio adequado e convivência com colegas da mesma faixa etária. No entanto, mesmo com a influência dos princípios de normalização e integração nas políticas públicas dos anos 1980, prevaleceu a prática de retirada desses alunos das classes comuns para as especiais, com a ideia de prepará-los para um eventual retorno (Rodrigues *et al*, 2014). Isso revela uma compreensão distorcida da integração, na qual a adaptação era exigida do aluno, e não da escola.

Foi somente com a Constituição de 1988 que o país estabeleceu oficialmente o direito de todos à educação, assegurando, conforme Art. 208, Inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Essa mudança legal representa um marco na transição para um modelo mais

inclusivo, ainda em construção, que busca reconhecer e respeitar a diversidade humana no contexto educacional.

A partir dos anos 1990, o Brasil passou a acompanhar os movimentos internacionais que defendem a educação inclusiva, com o objetivo de garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam aprender juntos na mesma escola, sem discriminação. Diversas organizações internacionais propuseram diretrizes para promover a inclusão, e o Brasil, em diferentes governos, assumiu o compromisso de segui-las. Como resultado, surgiram ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, além da criação de leis e decretos que asseguram o direito dos estudantes com deficiência de participarem do ensino regular, com igualdade de oportunidades e condições para a aprendizagem (Rodrigues *et al*, 2014).

No dia 13 de julho de 1990, foi sancionada a Lei n. 8.069, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Essa lei garante os direitos e deveres de todas as crianças e adolescentes, sem fazer distinções. No capítulo que trata do direito à educação, cultura, esporte e lazer, os artigos 53 e 54 garantem que todos tenham acesso e permanência na Educação Básica. O artigo 54, inciso III, afirma que o AEE deve ser oferecido para todas as pessoas com deficiência, de preferência, na escola regular, reforçando a importância da inclusão (Brasil, 1990). Essa legislação representou um marco importante na consolidação dos direitos educacionais das crianças e adolescentes, especialmente daquelas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define, no Capítulo V, o que é a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996).

Dessa forma, a LDB reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso à aprendizagem de qualidade. Ao prever o atendimento na rede regular de ensino, com o suporte necessário e a possibilidade de serviços especializados quando indispensável, a

legislação reconhece a diversidade dos estudantes e promove a equidade no processo educativo.

Nos anos 2000, especialmente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), o Brasil começou a adotar com mais força a política de Educação Inclusiva. A partir de 2003, o Governo Federal passou a incentivar que estudantes com deficiência fossem matriculados em salas de aula comuns das escolas públicas, com ou sem apoio do AEE (Kassar, 2011). Essa mudança representou uma ruptura significativa com o modelo segregacionista anterior, reforçando o direito à convivência, à equidade e ao acesso à aprendizagem no ambiente escolar comum.

Nesse contexto, documentos posteriores reforçam e aprofundam a perspectiva inclusiva. Como exemplo, destaca-se a Nota Técnica nº 02/2015/MEC, de 4 de agosto de 2015, que afirma: “A mudança trazida por esses preceitos legais rompe com uma história de segregação, assistencialismo e filantropia, ancorando uma nova concepção educacional das crianças com deficiência, além de conferir novo papel ao Estado” (Brasil, 2015, p. 2). Desse modo, consolida-se uma nova concepção de educação que reconhece esses sujeitos como titulares de direitos, reafirmando a educação como direito de todos e dever do poder público.

2.2 Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), a criação de escolas e classes especiais passou a ser revista, promovendo uma mudança estrutural e cultural nas instituições de ensino, com o objetivo de atender às especificidades de todos os alunos (Brasil, 2008). Nesse contexto, o AEE foi organizado para oferecer suporte ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Esse atendimento deve ser disponibilizado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino no contraturno das aulas regulares, podendo ocorrer na própria escola ou em centros especializados. Trata-se, portanto, de um serviço que complementa ou suplementa o ensino regular, assegurando que as necessidades individuais dos alunos sejam reconhecidas e contempladas.

O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, trata do AEE e estabelece diretrizes para sua oferta no âmbito da Educação Básica, como parte das ações voltadas à educação

inclusiva no Brasil. Ainda segundo o Decreto, o AEE é definido como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2008, p.01).

Esse atendimento deve estar inserido na proposta pedagógica da escola e ser desenvolvido em parceria com a família e com base nas políticas públicas, garantindo assim o acesso, a participação e a inclusão plena dos estudantes com necessidades educacionais específicas – NEE (Brasil, 2008).

Para que o AEE funcione de maneira efetiva, o governo federal se compromete a oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, e “aumentar a oferta do AEE conforme a demanda e necessidades existentes” como previsto no Art. 1º do Decreto n. 6571/2008. Já o Art. 2º estabelece os objetivos do AEE, que são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- 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; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

Com base no referido Decreto, foi instituído as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, definidas no Art. 3º, §1º como "ambientes equipados com materiais didáticos, pedagógicos, mobiliário e equipamentos destinados à oferta do Atendimento Educacional Especializado" (Brasil, 2008). Esses espaços são organizados para atender às necessidades específicas dos estudantes público da Educação Especial, oferecendo suporte pedagógico que complementa ou suplementa a formação recebida na sala de aula comum.

Dessa forma, o Ensino Especial é compreendido como uma modalidade de ensino, enquanto a SRM é vista como um serviço pedagógico essencial. Conduzida por um professor especializado, a SRM tem a função de complementar o ensino oferecido na sala de aula comum para os estudantes com deficiência, e de suplementá-lo no caso dos alunos com altas habilidades ou superdotação (Madureira, 2016). Esse espaço exerce um papel fundamental no processo de inclusão, ao oferecer apoio individualizado e adaptado às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma educação mais justa e acessível.

De acordo com a LDB (1996) e outros documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o Decreto n. 6.571/2008 e a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais

para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação especial, o público do AEE inclui estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) apresenta de forma mais detalhada os grupos que devem ser atendidos pelo AEE.

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- 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 síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2010, p. 7).

As diretrizes da LDB (1996) e os demais documentos legais são fundamentais para orientar a implementação do AEE nas escolas, pois estabelecem quem são os alunos atendidos e suas necessidades, garantindo tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes no ensino regular.

Conforme expresso no Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (Brasil, 2010), a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública de ensino comum responde a uma necessidade histórica da educação brasileira, visando à promoção da inclusão escolar e ao fornecimento de AEE aos alunos que necessitam desse suporte. Mais do que uma medida técnica, trata-se de uma ação política que reconhece o direito à diferença e à equidade no processo educacional.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que é responsabilidade do Estado garantir um sistema educacional inclusivo para o público da educação especial, assegurando a igualdade de direitos e oportunidades e promovendo a permanência e continuidade dos estudantes com NEE em todos os níveis educacionais. De acordo com o artigo 2º do Decreto, a educação especial deve oferecer serviços de apoio especializado que eliminem as barreiras ao processo de escolarização desses alunos, garantindo-lhes acesso, participação e uma educação que seja ao mesmo tempo facilitadora e transformadora. Esse marco legal define diretrizes para a construção de um sistema educacional inclusivo, ao indicar a necessidade de articulação entre políticas públicas, capacitação profissional, oferta

de recursos pedagógicos adequados e uma gestão escolar que favoreça a participação e o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes.

Para superar as barreiras que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência na escola, faz-se necessário criar ações que priorizem a melhoria dos Atendimentos Educacionais Especializados - AEE, a ampliação das SRM, a adequação dos espaços educacionais e a produção e distribuição de materiais e recursos acessíveis (Brasil, 2011).

De acordo com a legislação mencionada, que assegura que todos os estudantes recebam estímulos para aprimorar suas habilidades, é essencial que as SRM sejam adequadamente equipadas com materiais diversos para alcançar resultados eficazes. Assim, essas salas são concebidas como espaços que oferecem atividades lúdicas, jogos pedagógicos, música, entre outras, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades sonora, sensorial e tátil, ampliando assim, a percepção do mundo ao redor (Madureira, 2016).

É fundamental ressaltar que a SRM tem a responsabilidade de oferecer o AEE não apenas aos estudantes da própria escola, mas também aos alunos das instituições vizinhas, podendo atendê-los de forma individual ou em pequenos grupos, no contraturno do ensino regular (Madureira, 2016). Esse atendimento deve ser planejado com base nas necessidades específicas de cada aluno, assegurando recursos, estratégias e adaptações que promovam sua aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Dessa forma, a criação das SRM e a oferta do AEE representam avanços significativos na garantia do direito à educação para estudantes com necessidades educacionais específicas. Mais do que ampliar o acesso à aprendizagem, essas ações integram uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável, ao contribuírem para a redução das desigualdades sociais e para a valorização do capital humano. Ao favorecer a inclusão de todos no ambiente escolar, o AEE fortalece políticas públicas que unem justiça social, qualificação cidadã e fortalecimento das comunidades.

Assim, as legislações e políticas apresentadas não apenas estruturam o AEE, como também representam avanços significativos na consolidação de uma cultura inclusiva no Brasil. São, portanto, instrumentos fundamentais para compreender o contexto em que se desenvolvem as ações voltadas à efetivação do direito à educação e ao fortalecimento do desenvolvimento humano e social por meio da escola.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Dando sequência à estrutura da dissertação, e com base na articulação entre educação, inclusão e desenvolvimento discutida nos capítulos anteriores, este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a pesquisa. Busca-se descrever os procedimentos utilizados para compreender a estrutura normativa que sustenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e para contextualizar sua implementação na rede municipal de ensino de Goiânia.

Pesquisa Documental

Desse modo, primeiramente recorreu-se à pesquisa documental, conforme descrevem Lakatos e Marconi (2003). Esse procedimento, voltado à coleta e análise de fontes primárias, permitiu examinar documentos oficiais (leis, decretos, resoluções, relatórios e documentos institucionais) que regulamentam e orientam a oferta do AEE no Brasil e, de forma particular, na rede municipal de ensino de Goiânia. No âmbito da investigação, o levantamento incluiu consultas a arquivos públicos e institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, dos quais foram obtidos dados referentes ao número de SRM, distribuição geográfica, número de matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas - NEE e demais registros administrativos pertinentes. Essa etapa foi essencial para fundamentar teoricamente o estudo, direcionar a coleta dos dados da pesquisa e favorecer maior segurança para a análise da proposta.

Termo Necessidades Educacionais Específicas - NEE

Para esse trabalho utiliza-se o termo “necessidades educacionais específicas” em virtude da forma adotada pela LBI (Lei n. 13.146/2015). Diferente da expressão “necessidades educacionais especiais”, que aparece em documentos normativos anteriores, a LBI destaca a importância de olhar para cada estudante a partir de suas especificidades. Assim, o termo evidencia que o foco não está em rotular, mas em garantir recursos, acessibilidade e práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e favoreçam a aprendizagem de todos.

Abordagem Qualitativa e Quantitativa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa conforme Minayo e Sanches (1993), por considerar que o objeto investigado envolve diferentes dimensões e perspectivas, o AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Ao utilizar os dois métodos busca-se proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada da realidade educacional vivenciada pelos sujeitos envolvidos nesse contexto. A relação entre métodos de pesquisa evidencia a complementaridade das abordagens quantitativa e qualitativa, sustentando a ideia de que, “do ponto de vista metodológico, não há contradição nem continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente”, ressaltando que cada método atende a dimensões específicas da realidade social — o quantitativo prioriza padrões observáveis e generalizáveis, enquanto o qualitativo explora significados, intenções e complexidades contextuais (Minayo e Sanches, 1993, p. 247). Para os autores, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo e Sanches, 1993, p. 247). Essa reciprocidade, portanto, justifica o uso integrado de ambas as abordagens, transformando-as em ferramentas coesas para uma compreensão multidimensional de fenômenos sociais.

Síntese dos Autores e Concepções que Fundamentam a Pesquisa

Para tornar explícitas as bases teóricas que orientam este trabalho, foram elaboradas as sínteses apresentadas nas tabelas a seguir. Elas funcionam como uma matriz organizadora dos autores e documentos utilizados, destacando suas contribuições para a pesquisa.

A Tabela 1 reúne pensadores que discutem o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, evidenciando o caráter plural, histórico e político desse conceito, o que sustenta a discussão teórica desta investigação.

Tabela 1: Síntese teórica sobre Desenvolvimento

Autor(a)	Obra / Ano	Concepção de Desenvolvimento	Contribuição para a Pesquisa
Ferreira e Raposo (2017)	Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento / 2017.	Defendem o desenvolvimento como conceito plural e dinâmico, marcado por múltiplas ideologias e contextos históricos.	Fundamentam a ideia de que o desenvolvimento é um processo social, político e cultural em constante reconstrução.

Furtado (2004)	Os Desafios da Nova Geração / 2004.	Diferencia crescimento econômico de desenvolvimento, destacando a importância do projeto social e da emancipação humana.	Inspira a análise crítica do desenvolvimento centrado nas pessoas e na justiça social.
Brandão (2012)	Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global / 2012.	Enfatiza o caráter político e conflituoso do desenvolvimento, resultado de disputas e escolhas sociais.	Reforça o papel das políticas públicas e da educação como instrumentos de transformação social.
Monteiro Neto, Brandão e Castro (2017)	Desenvolvimento Regional Brasileiro: Dilemas e Perspectivas neste Início de Século XIX / 2017.	Relacionam políticas educacionais e sociais à redução das desigualdades regionais.	Sustentam a conexão entre educação, território e desenvolvimento local.

Fonte: Construído pela autora

Já a Tabela 2 apresenta autores que aprofundam a relação entre educação e desenvolvimento, reforçando a ideia de que a educação atua como elemento estratégico para o fortalecimento humano e, por consequência, para a transformação territorial.

Tabela 2: Síntese da relação entre Educação e Desenvolvimento

Autor(a)	Obra / Ano	Relação entre Educação e Desenvolvimento	Síntese Teórica
Durkheim (2010)	Educação e Sociologia / 2010.	A educação é instrumento de socialização e coesão social, garantindo a continuidade da sociedade.	Base funcionalista: educar é preparar para a vida social.
Freire (1996)	Pedagogia da Autonomia / 1996.	A educação é prática de liberdade e transformação; promove consciência crítica e emancipação humana.	Base libertadora: educar é transformar a realidade.
Libâneo (2001)	Pedagogia e pedagogos: inquietações e busca 2001.	A educação é processo social e humano que intervém no desenvolvimento integral dos indivíduos e grupos em relação com o meio natural e social.	Base humanista e social: educar é formar o ser humano em suas dimensões física, mental, cultural e social.
Borges e Bernartt (2024)	Educação e Desenvolvimento local / 2024.	A educação é a força motriz da reconstrução social e desenvolvimento humano integral.	Atualiza a discussão, articulando ODS e inclusão educacional.

Fonte: Construído pela autora

A Tabela 3 apresenta uma síntese dos principais indicadores e compromissos internacionais que sustentam a discussão desta pesquisa, destacando seus objetivos e a relação direta com o fortalecimento da educação e do desenvolvimento sustentável.

Tabela 3: Síntese dos indicadores e compromissos internacionais

Indicador / Documento	Ano	Objetivo	Relação com o Estudo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD)	1990	Avalia o desenvolvimento considerando educação, renda e longevidade.	Reflete a importância da educação como componente essencial do desenvolvimento humano.
Agenda 2030 (ONU) ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU)	2015	Plano global para o desenvolvimento sustentável em suas dimensões social, econômica e ambiental. ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. ODS 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. ODS 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares	Alinha a pesquisa às metas internacionais de equidade e inclusão. Fundamenta o estudo na Agenda 2030 e reforça a educação como eixo do desenvolvimento sustentável.

Fonte: Construído pela autora

Para apoiar a análise sobre educação inclusiva, recorro às contribuições de Mantoan e Sasaki, que ajudam a compreender os princípios e desafios desse processo. A Tabela 4 reúne suas principais ideias e servirá de base para a interpretação dos dados da pesquisa.

Tabela 4: Síntese dos autores que fundamentam a Perspectiva da Educação Inclusiva

Autor(a)	Obra / Ano	Contribuição para a Educação Inclusiva	Síntese Teórica
Mantoan (2003)	Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? / 2003	Critica a escola tradicional, questiona a lógica da homogeneidade e propõe a reorganização da escola para acolher diferentes modos de ser e aprender.	Base crítica e pedagógica: inclusão como ruptura com modelos excludentes, com foco na valorização das diferenças e na democratização da escola.
Sasaki (2009)	Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação / 2009	Define inclusão como transformação dos sistemas sociais por meio da eliminação de barreiras e da promoção da participação plena de todos.	Base social e ética: inclusão como processo de acessibilidade, participação e autonomia; sistemas se adaptam às pessoas, não o contrário.

Fonte: Construído pela autora

A Tabela 5 sintetiza os principais documentos normativos que estruturam a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, destacando seus objetivos e relevância para a efetivação do AEE e para o fortalecimento da escola inclusiva.

Tabela 5: Síntese dos documentos normativos da Educação Especial

Documento	Ano	Principais Diretrizes	Relevância para o AEE e a Inclusão
Constituição Federal (Art. 208, III)	1988	Garantiu o direito de todos à educação e instituiu o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino	Marco constitucional da educação inclusiva.
LDB – Lei nº 9.394	1996	Define a Educação Especial como modalidade transversal, assegurando o atendimento na escola regular.	Base estrutural da política nacional de inclusão.
PNEEPEI	2008	Institui diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Introduz o AEE e a política de Salas de Recursos Multifuncionais.
Decreto nº 6.571	2008	Regulamenta a oferta do AEE e a criação das SRM.	Estrutura o atendimento e garante recursos.
Decreto nº 7.611	2011	Reforça o sistema educacional inclusivo e a responsabilidade do Estado.	Consolida o direito à educação inclusiva.
Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146	2015	Garante direitos à pessoa com deficiência, com foco na acessibilidade e equidade.	Atualiza a terminologia e amplia o conceito de inclusão.

Fonte: Construído pela autora

Assim, definem-se os referenciais que sustentam a análise deste estudo, oferecendo a base conceitual necessária para compreender os resultados e suas implicações.

Estatística Descritiva e Análise de Conteúdo

A abordagem quantitativa será utilizada, a partir de questões objetivas do questionário, para levantar dados objetivos, como o número de atendimentos, o perfil dos estudantes atendidos, a carga horária, a frequência dos estudantes, o tempo de atuação profissional, entre outros dados mensuráveis. Essas questões serão analisadas por meio da estatística descritiva, conforme orientação de Lakatos e Marconi, permitindo a sistematização dos dados em tabelas e gráficos, com o cálculo de frequências e percentuais. Isso se justifica porque, segundo as autoras, “os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples [...] e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado” (2003, p. 108). Esses dados possibilitarão a caracterização do funcionamento das Salas de SRM nas

unidades escolares analisadas, além de auxiliar na identificação de padrões e na comparação entre diferentes contextos.

De forma complementar, será empregada a abordagem qualitativa apresentada por Minayo (2001) para quem a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2001, p. 6), dimensões que expressam a profundidade das relações e fenômenos sociais e não podem ser reduzidas à mensuração numérica. Assim, o método empregado segue uma perspectiva compreensiva e interpretativa, orientada pela busca dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Segundo a autora, o tratamento do material qualitativo compreende três movimentos articulados: a ordenação, a classificação e a análise propriamente dita. A ordenação consiste na organização sistemática dos dados coletados, permitindo ao pesquisador uma leitura inicial e global do material. A classificação envolve a identificação e o agrupamento das unidades de sentido, construindo categorias capazes de expressar aspectos relevantes, recorrentes ou contraditórios do corpus empírico. Já a análise interpretativa corresponde ao momento em que o pesquisador articula essas categorias ao referencial teórico e ao contexto social, realizando a aproximação entre teoria e empiria para explicitar sentidos, tensões e implicações presentes no discurso dos participantes. Minayo (2001) afirma que essa fase representa “o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (2001, p. 9).

No que diz respeito às técnicas, Minayo (2001) destaca que o processo analítico deve recorrer à leitura aprofundada, à categorização e à interpretação, compreendendo-as como instrumentos indispensáveis para reconstruir teoricamente o significado dos fenômenos sociais. A autora enfatiza que a pesquisa qualitativa exige um olhar sensível e rigoroso sobre o material, articulando o nível empírico ao nível teórico em um movimento dialético de aproximação, distanciamento e compreensão.

Desse modo, a análise realizada neste estudo seguiu o percurso proposto por Minayo (2001), permitindo identificar os núcleos de sentido expressos pelos participantes e construir categorias interpretativas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa, contribuindo para a compreensão do AEE no contexto das escolas municipais de Goiânia.

Com essa metodologia, busca-se não apenas identificar aspectos estruturais e organizacionais do AEE, mas também compreender como esse atendimento tem contribuído para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme preconizado pela política de educação inclusiva.

Delimitação da Pesquisa

Conforme Lakatos e Marconi (2003), delimitar a pesquisa consiste em estabelecer limites nítidos para a investigação, restringindo o campo de estudo para torná-lo mais direcionado e viável. No presente trabalho, essa delimitação ocorreu no tempo, abrangendo dados referentes ao período de 2022 a 2024, com o objetivo de observar a evolução da quantidade de salas, do número de matrículas nas SRM e análise dos documentos orientadores na rede municipal de ensino de Goiânia.

O acesso à coleta de dados junto à SME de Goiânia foi facilitado pelo recorte temporal definido, que abrange o período de 2022 a 2024. Essa delimitação permite uma análise atualizada e relevante do AEE, possibilitando a identificação de tendências e mudanças recentes. Além disso, ao garantir o acesso a informações oficiais e representativas, o recorte temporal fundamenta o estudo de forma confiável e consistente.

Dessa forma, a delimitação temporal e a seleção criteriosa das fontes contribuem para uma investigação precisa, alinhada aos objetivos da pesquisa e à realidade do contexto local.

Delimitação do campo empírico

O campo empírico da pesquisa é a rede pública municipal de ensino de Goiânia – GO, com foco em cinco escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, sendo uma unidade representativa de cada Coordenadoria Regional.

Universo e amostra

A pesquisa estimou inicialmente 05 (cinco) professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, 05 (cinco) diretores, 05 (cinco) coordenadores pedagógicos, além de professores das salas de aula regular e pais e/ou responsáveis por estudantes de cinco escolas. No entanto, não foi possível mensurar previamente o número de participantes dessas últimas duas categorias.

Todavia, após a finalização da pesquisa, contamos com 70 (setenta) amostras para análise: 04 (quatro) professores/as do AEE, 06 (seis) gestores e coordenadores pedagógicos,

14 (quatorze) docentes da sala comum e 46 (quarenta e seis) familiares de estudantes atendidos em cinco escolas da rede municipal de Goiânia.

Instrumento de coleta e procedimentos

Para a realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário on-line, no *Google Forms*, composto por um misto de perguntas de natureza exploratória e objetivas, direcionado aos diretores e coordenadores pedagógicos, professores de sala de aula regular, professores de SRM e pais de cinco unidades educacionais da Rede Municipal de Goiânia. O instrumento investigou percepções sobre a organização do AEE, as condições de funcionamento das SRM e as práticas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva.

O questionário não solicitou identificação nominal dos participantes nem da unidade escolar, garantindo anonimato e confidencialidade. A participação foi voluntária, precedida de uma explicação clara sobre os objetivos do estudo e sobre o uso exclusivamente acadêmico das informações coletadas.

As perguntas foram elaboradas de forma a evitar riscos ou constrangimentos aos respondentes, limitando-se à coleta de informações gerais sobre práticas pedagógicas, percepções e organização institucional relacionada ao AEE, sem envolver avaliações de pessoas ou dados que pudessem comprometer profissionais ou instituições.

O período destinado à coleta de dados foi previamente definido e comunicado aos envolvidos.

Limitações metodológicas

Como toda pesquisa social, este estudo está sujeito a algumas limitações. A participação voluntária dos envolvidos pode restringir o número de respondentes e, portanto, limitar a generalização dos dados. Além disso, o uso do questionário online, embora facilite o alcance dos participantes, pode gerar dificuldades de acesso ou compreensão por parte de alguns respondentes, o que pode comprometer a completude ou profundidade das respostas. Por fim, a interpretação dos dados qualitativos envolve certo grau de subjetividade, mesmo com o uso de técnicas sistemáticas de análise, o que exige atenção redobrada quanto à fidelidade na leitura e categorização das falas.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo tem como propósito explicitar o percurso da pesquisa, desde seus primeiros encaminhamentos, como a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, até os dados produzidos a partir da pesquisa documental e de campo, delineando o perfil dos participantes e compreendendo como, a partir de diferentes lugares de atuação, os sujeitos envolvidos – equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), professores da sala de aula regular, professores do AEE e responsáveis por estudantes público da Educação Especial – concebem o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e as relações que esse serviço envolve no contexto escolar.

A realização da pesquisa exigiu, inicialmente, a autorização da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia, que também colaborou com o fornecimento de documentos relevantes para a investigação. Esses registros, produzidos pela SME, reúnem informações administrativas e pedagógicas que permitem compreender como as políticas inclusivas se materializam no cotidiano escolar.

Na Tabela 6 apresenta-se uma síntese dos documentos e fontes utilizados na pesquisa, destacando suas origens, períodos de referência e finalidades, conforme os objetivos do estudo.

Tabela 6: Síntese dos documentos utilizados na pesquisa

Documento / Fonte	Órgão / Instituição	Ano / Período	Conteúdo / Finalidade
Relatórios institucionais sobre AEE e SRM	SME Goiânia	2022–2024	Dados sobre número de salas, matrículas e distribuição geográfica.
Normativas internas e orientações pedagógicas: Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva (Goiânia, 2024); Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal (Goiânia, 2024 e 2025).	SME Goiânia	2024/2025	Diretrizes para o funcionamento das SRM e atuação dos professores.
Planilhas e registros administrativos: Mapeamento dos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais	SME Goiânia	2022–2024	Informações quantitativas sobre matrículas dos estudantes no AEE.
Questionários aplicados via Google Forms e impressos	Escolas municipais selecionadas - 5 escolas	2025	Coleta de dados qualitativos e quantitativos da pesquisa empírica.

Fonte: Construído pela autora

Além dos documentos oficiais, foram considerados também os questionários aplicados nas escolas, voltados à coleta de percepções de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e familiares de estudantes atendidos nas SRM. Tais fontes complementam os dados, fornecendo um panorama sobre a estrutura, o funcionamento e os desafios do AEE no contexto educacional.

A sistematização dos documentos apresentados evidencia a tentativa em integrar diferentes fontes de informação, conciliando registros institucionais, dados administrativos e percepções dos sujeitos envolvidos no AEE. Esse conjunto de evidências oferece suporte à análise proposta, garantindo a confiabilidade dos resultados e o alinhamento entre as dimensões teórica, metodológica e empírica da pesquisa.

A análise dos dados obtidos está organizada em três tópicos: (1) O Atendimento Educacional Especializado em Goiânia; (2) Dados da SME e (3) Base empírica, buscando evidenciar as percepções, vivências e desafios enfrentados no processo de efetivação da educação inclusiva por meio do AEE ofertado nas SRM.

4.1 O Atendimento Educacional Especializado em Goiânia

O percurso a seguir, revela as mudanças estruturais e organizacionais que influenciaram a oferta da educação inclusiva em Goiânia ao longo dos anos.

Conforme a Proposta Política-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Goiânia (2024), na década de 1990, os alunos com deficiência ou com ritmos de aprendizagem distintos da média eram geralmente encaminhados a instituições conveniadas, como o Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata - CORAE, a Associação Pestalozzi (Unidade Pirlampo) e a Associação de Serviço à Criança Especial - ASCEP. Ou seja, instituições que atuam na perspectiva da educação especial, geralmente em modelos segregados, focados em atender as necessidades específicas dos alunos com deficiências ou condições diversas. No contexto histórico, esses encaminhamentos refletem uma época em que a educação inclusiva ainda estava em processo de implantação, e a oferta na escola regular para estudantes com necessidades especiais era limitada.

Em 1996, o Decreto Municipal n. 3.014 criou o Setor de Ensino Especial, responsável por encaminhamentos, acompanhamento e formação de profissionais voltados à Educação Especial e aos distúrbios de aprendizagem no ensino regular (Goiânia, 2024).

Entre 2001 e 2004, a Rede Municipal de Educação passou a adotar diretrizes centradas na inclusão social e na universalização da cidadania, reconhecendo a educação como um direito de todos, independentemente de suas diversidades. Nesse contexto, a concepção de “tempos e ritmos de vida” ganhou destaque, rompendo com a estrutura seriada tradicional e promovendo a organização dos estudantes em ciclos, conforme a faixa etária. Essa reorganização buscou respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e consolidar a inclusão como uma escolha política e pedagógica da Rede Municipal (Goiânia, 2024).

Entre 2002 e 2006, a formação continuada dos profissionais da educação em Goiânia foi reestruturada, dando maior evidência à temática da educação inclusiva. Nesse período, foram criados os Centros Municipais de Apoio à Inclusão - CMAI Maria Thomé Neto e CMAI Brasil Di Ramos Caiado, destinados ao atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e suas famílias. Também foi instituído o Núcleo de Apoio à Educação de Surdos - NAES, com a função de estruturar o atendimento educacional a estudantes surdos. Os CMAI passaram a oferecer diversos atendimentos especializados e tornaram-se, ainda, espaços de formação para estudantes universitários (Goiânia, 2024).

A partir da aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME iniciou a implantação das SRM como estratégia de promoção da inclusão. Em 2009, a ação foi regulamentada pelas Diretrizes Organizacionais, que estabeleceram critérios para a atuação dos profissionais nesses espaços (Goiânia, 2024).

Entre 2010 e 2014, a SME de Goiânia fortaleceu suas políticas de inclusão, com destaque para a implementação de projetos para os estudantes surdos. Em 2012, foi criada a Rede de Inclusão, integrando os CMAI, instituições conveniadas e profissionais especializados. Nesse mesmo ano, surgiu o Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI, que passou a coordenar os serviços da Educação Especial. Em 2014, a Coordenação de Inclusão, Diversidade e Cidadania - CIDC assumiu a articulação das ações inclusivas e passou a abrigar os serviços do NAI (Goiânia, 2024).

Em 2015, a Lei n. 279, que dispõe sobre a reorganização administrativa do Poder Executivo Municipal de Goiânia, reorganizou a estrutura da SME de Goiânia, criando a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania - GERINC dentro da Diretoria Pedagógica. A GERINC passou a ser responsável por elaborar, implementar e acompanhar políticas públicas

voltadas à inclusão, diversidade e cidadania, conforme estabelecido no Regimento Interno da SME de 2016 (Goiânia, 2024).

Em 2019, os Centros Municipais de Apoio à Inclusão - CMAI foram reformulados para atuarem como unidades de AEE da SME, alinhados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A lotação de profissionais passou a ser definida com base em estudos da rede e mapeamento de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE. No mesmo ano, também foi feito o redimensionamento das equipes multidisciplinares nas Coordenadorias Regionais de Educação, compostas por profissionais com formação em Educação Especial e áreas da saúde (Goiânia, 2024).

Durante a pandemia de 2020, a GERINC, em parceria com outras gerências da SME, elaborou orientações para garantir acessibilidade pedagógica aos estudantes com NEE, focando também na formação remota dos profissionais que atuam no AEE e no Ensino Especial. Em 2021, foi lançado o “Manual de Ações Inclusivas”, reestruturado em 2022 como “Diretrizes das Ações Inclusivas da SME” (Goiânia, 2024).

Em 2023 e 2024, houve ampliação das SRM. Conforme a Proposta Político-Pedagógico de Goiânia (2024), as ações da SME seguem os princípios legais da Educação Inclusiva, que exige uma reforma radical nas escolas para garantir que todos aprendam juntos, com adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diversificadas e cooperação comunitária, assegurando o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia está atualmente estruturada de forma a garantir a articulação entre suas diversas diretorias para o funcionamento da rede educacional. Em sua organização, destaca-se a Diretoria Pedagógica, que exerce papel central na coordenação das ações voltadas à educação e ao desenvolvimento pedagógico do município.

Dentro da Diretoria Pedagógica, encontra-se a Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania - GERINC, que é responsável por coordenar e implementar as políticas relacionadas ao AEE. Além da GERINC, a Diretoria Pedagógica compreende outras gerências que trabalham em conjunto para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, como a Gerência de Desporto Escolar, a Gerência da Educação Infantil, Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Gerência de Formação dos Profissionais da SME, entre outras. Essa organização possibilita que a GERINC atue de maneira integrada,

alinhada com as demais políticas educacionais, evidenciando o compromisso da SME com a inclusão, a diversidade e a cidadania.

Assim, a GERINC se posiciona como um elo dentro da gestão pedagógica da SME, promovendo a articulação entre as unidades educacionais, profissionais da educação e as políticas públicas, para efetivar a inclusão escolar em Goiânia.

Segundo o Decreto n. 182 de 14/01/2021, que aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em seu Art. 39, competem a GERINC,

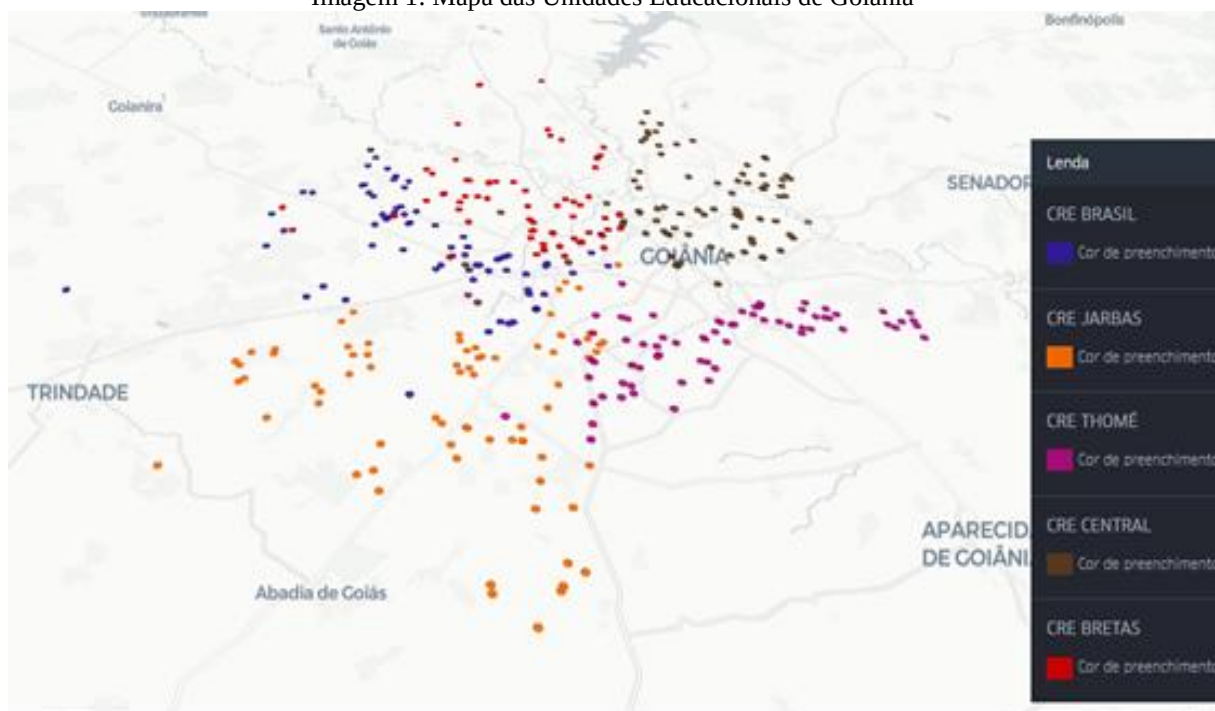
- I – elaborar, implementar e avaliar a política de inclusão da SME, propondo diretrizes, planos e projetos voltados para a inclusão, diversidade e cidadania, com o objetivo de garantir a todos os educandos a igualdade de direitos, a aprendizagem, o acesso e a permanência nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e especificidades;
- II – orientar os diretores das instituições educacionais e demais unidades técnico-administrativas e pedagógicas da SME para a implementação da legislação referente à inclusão, diversidade, meio ambiente, juventude, mulheres, idosos e direitos da criança e do adolescente;
- III – promover estudos e pesquisas educacionais para a implementação das ações educativas na Secretaria Municipal de Educação, voltadas à inclusão, diversidade e cidadania (Goiânia, 2021).

As competências descritas para a GERINC indicam a intenção de estruturar ações voltadas à promoção da inclusão e da equidade no âmbito educacional, com foco na adequação das práticas pedagógicas e administrativas às necessidades dos estudantes, em especial daqueles com NEE.

A Rede Municipal de Ensino de Goiânia está organizada em cinco regiões administrativas, denominadas Coordenadoria Regional de Educação - CRE: CRE Brasil Di Ramos Caiado, CRE Central, CRE Jarbas Jayme, CRE Maria Helena Batista Bretas e CRE Maria Thomé Neto. Essas coordenadorias têm como função integrar, orientar e acompanhar pedagogicamente as ações de ensino-aprendizagem, bem como o atendimento educacional nas diversas etapas e modalidades de ensino sob-responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação - SME, tanto nas instituições educacionais da rede pública quanto nas conveniadas (Goiânia, 2025).

O mapa a seguir apresenta a distribuição espacial de todas as unidades educacionais do município de Goiânia, conforme as CREs, abrangendo tanto as instituições de Educação Infantil quanto as de Ensino Fundamental. A representação cartográfica permite visualizar a abrangência da rede municipal de ensino e identificar a forma como as escolas se distribuem pelo território urbano.

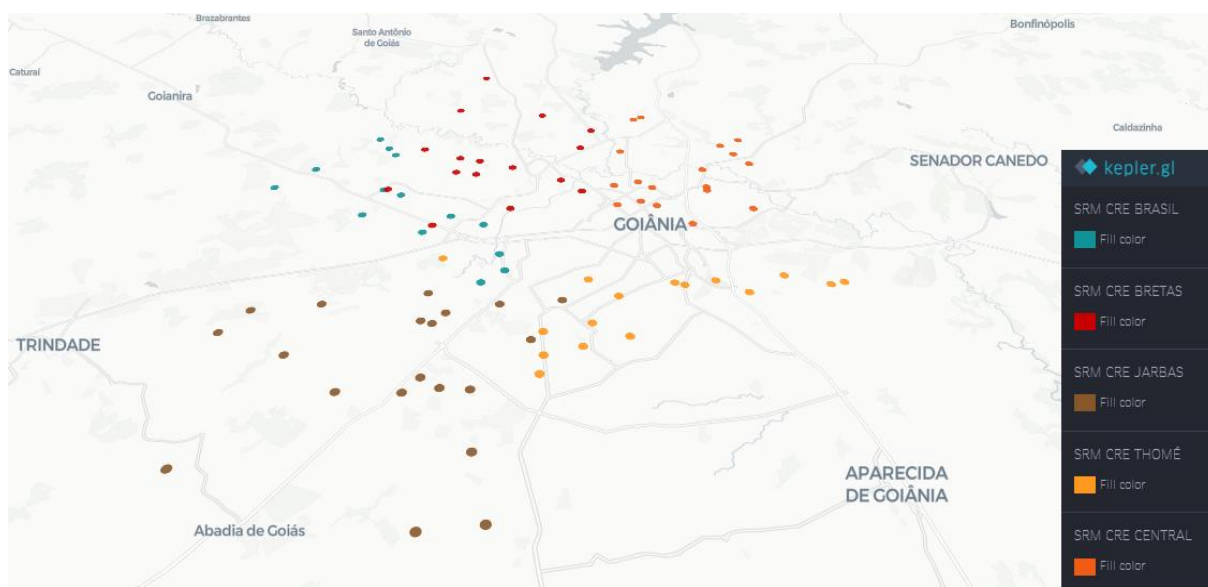
Imagem 1: Mapa das Unidades Educacionais de Goiânia



Fonte: Construído pela autora

Destas 382 unidades educacionais, conforme documentação da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania - GERINC, atualmente (início de 2025) 84 unidades possuem SRM para atenderem os estudantes com NEE. conforme veremos no mapa a seguir:

Imagem 2: Mapa das Unidades Educacionais de Goiânia com Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Construído pela autora

Cabe destacar que a GERINC, elaborou o documento intitulado *Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia 2025*, a fim de:

[...] operacionalizar as ações inclusivas, nos âmbitos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, educação para a diversidade e cidadania e Programa Saúde na Escola, já executadas por esta Secretaria, abordando os aspectos metodológicos e procedimentais para a sua efetivação, a partir das concepções e princípios fundamentados nas propostas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Jovens e Adultos (Goiânia, 2025, p. 08).

De acordo com esse documento, a partir de agora referido como “Diretrizes (Goiânia, 2025)”, a proposta de Educação Especial adotada baseia-se nas normativas e orientações do Ministério da Educação - MEC relacionadas à educação inclusiva, com o propósito de adequar o ensino comum às diferenças, promovendo a eliminação de barreiras à aprendizagem e assegurando a permanência dos estudantes no ambiente escolar. O referido documento traz em suas páginas iniciais o conceito, a caracterização e distinção dos termos: educação especial, ensino especializado e educação inclusiva, sob a justificativa de favorecer a compreensão da temática e das ações discutidas ao longo do documento.

Conforme as Diretrizes (Goiânia, 2025), historicamente, a **Educação Especial** foi concebida como um “sistema paralelo e segregado de ensino”, voltado ao atendimento específico de pessoas com “deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento” (Goiânia, 2025, p.08). Com o avanço das políticas educacionais inclusivas, essa modalidade passou a ser reconhecida como transversal, devendo estar presentes em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino que define o AEE como parte integrante do processo educacional, fornecendo apoio ao ensino comum para atender às diferenças e eliminar barreiras à aprendizagem e à permanência dos estudantes.

Atualmente, a Educação Especial é compreendida “como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos” mobilizada na prática pedagógica com o objetivo de oferecer respostas educativas de qualidade às necessidades educacionais específicas de seu público, constituído por pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e/ou Altas Habilidades ou Superdotação, devendo suas ações estar cada vez mais articuladas à qualidade do atendimento pedagógico em todas as etapas e modalidades da educação básica (Goiânia, 2025, p. 09).

No que se refere ao **ensino especializado**, este é ofertado em instituições educacionais denominadas "escolas especiais", conforme regulamentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). De acordo com esse documento, a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais pode ocorrer em escolas especiais quando esses indivíduos demandam atenção individualizada para o desenvolvimento

da autonomia e da participação social, bem como necessitam de apoios intensos e contínuos e de adaptações curriculares tão significativas que não puderam ser plenamente atendidos no contexto da escola comum. Nesses casos, é assegurado que o currículo escolar dessas instituições siga as diretrizes curriculares nacionais correspondentes às etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo aos estudantes os apoios pedagógicos necessários (Goiânia, 2025).

Ademais, a **Educação Inclusiva** é um processo de mudança nas ideias e práticas da Educação Especial. Ela propõe um novo modelo de escola, onde todas as crianças e estudantes tenham acesso, participação e permanência garantidos, substituindo antigos métodos de seleção e exclusão por ações que identifiquem e eliminem as barreiras à aprendizagem. Para se tornar inclusiva, a escola precisa investir na formação de seus professores e gestores, repensar a forma como todos os envolvidos se relacionam e revisar sua estrutura, organização, projeto pedagógico, materiais, métodos de ensino e formas de avaliação. Mais do que isso, a escola precisa mudar sua intenção educativa, oferecendo um ensino que atenda às diferenças e contribua para o desenvolvimento e a inclusão de todos (Goiânia, 2025).

Conforme as Diretrizes (Goiânia, 2025) são atribuições da GERINC, acompanhar o AEE, bem como assessorar, orientar e articular ações voltadas à garantia do atendimento educacional aos estudantes público da Educação Especial, em consonância com as diretrizes da política de inclusão, além de coordenar iniciativas relacionadas à diversidade e cidadania. Como podemos ver:

Imagem 3: Infográfico Atribuições da GERINC



Fonte: Diretrizes (Goiânia, 2025, p. 10)

Cabe a GERINC organizar o atendimento a estudantes com e sem laudo médico. O processo envolve avaliação pedagógica e, conforme cada caso, encaminhamento para SRM, ou unidades parceiras. Estudantes com deficiências mais severas podem receber apoio de auxiliares. O objetivo é garantir suporte adequado à inclusão escolar e participação na escola.

Cada Coordenadoria Regional de Educação - CRE conta com uma Equipe Multidisciplinar responsável por apoiar as unidades educacionais nos encaminhamentos necessários para os estudantes que apresentam laudo ou relatório médico e/ou que demonstram dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Goiânia, 2025).

No que diz respeito à formação dos profissionais que integram as Equipes Multidisciplinares, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015, em seu artigo 2º, §1º, determina que a avaliação da deficiência, quando necessária, deve ser realizada sob a perspectiva biopsicossocial, por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os seguintes aspectos:

- I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (Brasil, 2015).

Desse modo, a formação dos profissionais que compõem a Equipe Multidisciplinar deve ser específica, sendo exigida a presença de quatro profissionais da área da educação, pertencentes ao quadro efetivo de servidores da Secretaria Municipal de Educação - SME. Conforme estabelecido nas Diretrizes (Goiânia, 2025), esses profissionais devem estar distribuídos entre os seguintes eixos:

a) Psicomotor

Um (01) PE-II Educação Física, preferencialmente, com especialização em psicomotricidade.

b) Cognitivo

Um (01) PE-II licenciado em qualquer área do conhecimento e, preferencialmente, com formação complementar em psicologia e/ou área do desenvolvimento/comportamento humano.

c) Linguagem

Dois (02) PE-II licenciados em qualquer área do conhecimento e com especialização em psicopedagogia, ou 01 (um) licenciado com especialização em psicopedagogia e 01 (um) licenciado com formação complementar em fonoaudiologia e/ou área da linguagem (Goiânia, 2025, p. 54).

Para compreender a formação e a função dos profissionais que integram a Equipe Multidisciplinar, é importante relacionar os eixos específicos de atuação definidos nas Diretrizes (Goiânia, 2025) com a concepção teórica das áreas.

A psicomotricidade, que integra corpo, mente e movimento, é essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo, como destaca Fonseca (2010). A psicomotricidade, ao envolver não apenas o aspecto motor, mas também as dimensões emocionais, cognitivas e sociais, impacta diretamente a construção da identidade e os processos de aprendizagem. Ao compreender a conexão entre corpo e mente, essa abordagem se torna fundamental tanto na educação quanto na reabilitação, ao propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do indivíduo.

Quanto ao cognitivo, Vygotsky (1994) explica que o desenvolvimento do pensamento é influenciado pelas relações sociais e pela cultura. Segundo ele, ninguém aprende sozinho. A aprendizagem acontece com a ajuda de outras pessoas e por meio de ferramentas culturais, como a linguagem. Por isso, o desenvolvimento do raciocínio depende das trocas e interações que a pessoa tem com o ambiente em que vive. Na Educação Especial, isso é fundamental, pois os estudantes público precisam de mediações adequadas, como o uso da linguagem, de recursos acessíveis e de apoio de professores e colegas. Assim, todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver, respeitando suas necessidades e ritmos.

Segundo Ferreira e Teberosky (1984), a criança aprende a linguagem e a escrita por meio das interações que tem com as pessoas e com o ambiente ao seu redor. Isso significa que

a aprendizagem acontece dentro de um contexto social e cultural. Para os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, esse processo pode ser mais desafiador. Por isso, é importante que o ambiente escolar ofereça adaptações, estratégias de ensino adequadas e apoio constante, para que esses alunos também possam desenvolver suas habilidades de linguagem e aprender com sucesso.

De acordo com as Diretrizes (Goiânia, 2025), a escola tem a responsabilidade de receber o estudante e observá-lo durante um período mínimo de 15 dias, avaliando suas habilidades, necessidades e dificuldades. Caso sejam identificadas dificuldades significativas, o estudante, mediante consentimento da família, poderá ser encaminhado para uma avaliação pedagógica, realizada pela Equipe Multidisciplinar. Essa equipe oferecerá as orientações pedagógicas iniciais. O professor do AEE será responsável por articular e orientar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O encaminhamento realizado pela escola consiste de um relatório padrão, acompanhado do termo de autorização assinado pelos responsáveis e, quando disponíveis, laudos ou relatórios médicos. Esses documentos devem ser enviados digitalmente para a Coordenadoria Regional de Educação - CRE, que os encaminha à Equipe Multidisciplinar responsável pela avaliação. De posse da documentação e mediante agendamento, a equipe se desloca até a unidade educacional para realizar a observação e avaliação do estudante, considerando aspectos como:

[...] análise de sua produção (leitura, escrita e raciocínio-lógico) e seu material escolar, do aspecto psicomotor, da linguagem, do cognitivo, do diálogo com coordenadores e professores, da observação do contexto educacional e, se necessário, entrevista com os pais e/ou responsáveis (Goiânia, 2025, p. 15).

Em caso de constatação de demanda de AEE, um parecer é enviado para a CRE, validando a necessidade do AEE e conduzindo o estudante para o atendimento, que pode ocorrer: no Centro Municipal de Apoio à Inclusão – CMAI, nas SRM existentes nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's e Escolas da Rede Municipal, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE conveniadas à SME, sendo essas: a) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, b) Centro de Atendimento Especializado Renascer – CAE Renascer, c) Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata – CORAE, d) Núcleo de Apoio para Deficientes Visuais - NAP (Goiânia, 2025).

Conforme as Diretrizes (Goiânia, 2025), a unidade educacional que tiver interesse e espaço físico disponível para a implantação de uma SRM deve formalizar a solicitação à

Coordenadoria Regional de Educação - CRE por meio do Sistema Eletrônico de Informações - SEI. A CRE, então, encaminha a demanda à Equipe Multidisciplinar, que realizará a avaliação e a verificação da necessidade, considerando a existência de uma quantidade mínima de crianças/estudantes público da Educação Especial na região.

Se constatado a necessidade de abertura da SRM, a Coordenadoria Regional de Educação - CRE deve encaminhar à Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania - GERINC, também via SEI, os seguintes documentos:

- Solicitação de abertura da SRM feita pelo diretor da UE;
- Demanda – Lista com o nome das crianças/estudantes com NEE da região que são público-alvo da Educação Especial, na região de implementação da SRM;
- Relatório da Equipe Multidisciplinar com parecer favorável apontando espaço físico e os materiais pedagógicos disponíveis para a abertura da SEM (Goiânia, 2025, p. 16);

A abertura da nova SRM dependerá da análise e aprovação da GERINC, que também será responsável por avaliar o candidato a ser modulado como professor da sala. Após aprovação, a documentação será encaminhada à Gerência de Lotação da CRE - GERLOT, também via SEI, com o nome do docente a ser designado para a função (Goiânia, 2025).

O AEE deve ser realizado por Profissionais da Educação II (PE-II), licenciados em qualquer área do conhecimento, desde que possuam especialização em Educação Especial/AEE, com carga horária mínima de 360 horas. Esses profissionais são lotados especificamente como PE-II/AEE, independentemente da área de formação original, e devem passar por um processo seletivo conduzido pela Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania - GERINC, que inclui análise de currículo Lattes, prova escrita e entrevista oral. O conteúdo da seleção abrange legislações federais e diretrizes sobre o AEE nas redes públicas de ensino. Esse processo ocorre sempre que houver déficit ou necessidade de substituição, sendo sua validade limitada ao ano vigente (Goiânia, 2025).

Conforme as Diretrizes Goiânia (2025), os interessados em atuar no AEE devem comparecer presencialmente à GERINC para preenchimento da Lista de Interesse. A convocação ocorre conforme surgem vagas, por meio de contato telefônico ou e-mail. Para atuação nas SRM, a carga horária do professor será de 60 horas semanais obrigatoriamente. Esse profissional será acompanhado pela Equipe Multidisciplinar da Coordenadoria Regional de Educação - CRE, que verifica a documentação pedagógica (como Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, planilhas, cronogramas e diários) e oferece orientações sobre o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Entre as atribuições do professor de AEE nas SRM, destacam-se: organizar e executar o trabalho

pedagógico, planejar atendimentos individualizados, elaborar recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas conforme as necessidades dos estudantes, articular com os professores do ensino comum e orientar as unidades escolares.

O professor de AEE tem como atribuição principal elaborar, executar e avaliar o PAEE para cada criança ou estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. De acordo com as Diretrizes Goiânia (2025), esse plano deve contemplar:

[...] a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas das crianças/estudantes; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (Goiânia, 2025, p. 20).

Entre suas responsabilidades está a programação, o acompanhamento e a avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, tanto no contexto do AEE quanto na sala de aula comum e em demais espaços escolares. O professor também deve produzir materiais didáticos acessíveis, alinhados às necessidades dos estudantes e aos objetivos curriculares do ensino comum, visando remover barreiras à aprendizagem e à participação (Goiânia, 2025).

Outro aspecto fundamental da atuação do professor de AEE é a articulação com os docentes da sala comum e com outros profissionais da escola, a fim de promover a inclusão dos estudantes nas atividades escolares. Além disso, é esperado que esse profissional estabeleça parcerias intersetoriais e oriente professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados, com foco no desenvolvimento da autonomia e na ampliação das habilidades dos estudantes (Goiânia, 2025).

O professor de AEE também desenvolve atividades específicas conforme as necessidades dos estudantes, como o ensino de Libras, da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos, da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA, do sistema Braille, do soroban, técnicas de orientação e mobilidade, uso da informática acessível e Tecnologias Assistivas - TA, bem como atividades voltadas à vida autônoma e social. Além disso, promove ações de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação e desenvolve práticas pedagógicas voltadas às funções mentais superiores (Goiânia, 2025).

Segundo as Diretrizes Goiânia (2025), o trabalho do professor de AEE será guiado pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, elaborado a partir de um

estudo de caso individualizado. Esse plano deve conter objetivos específicos voltados para as áreas de Comunicação e Tecnologia Assistiva, Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotora. No caso do atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, o próprio professor de AEE é responsável pela elaboração do PAEE, considerando as demandas da criança/estudante nas três áreas citadas.

Na área de Comunicação e Tecnologia Assistiva, o professor de AEE deve avaliar a necessidade de adaptações pedagógicas “incluindo a elaboração de recursos e a construção de orientações relacionadas à Tecnologia Assistiva (TA), acessibilidade pedagógica, Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa, e habilidades sociais, adaptativas e comunicativas” (Goiânia, 2025, p. 22).

A Tecnologia Assistiva - TA, segundo definição do Comitê de Ajudas Técnicas - CA), em 14 de dezembro de 2007 (in Bersch, 2017, p.4), é uma área do conhecimento de natureza interdisciplinar que compreende produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção da funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Seu objetivo é ampliar a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social dessas pessoas, fortalecendo sua participação nos diversos contextos da vida.

No contexto educacional, especialmente no AEE, a TA é um recurso essencial para garantir o acesso, a permanência e a participação dos estudantes público da Educação Especial. A incorporação da TA nas práticas pedagógicas do AEE permite a adaptação de materiais didáticos, a utilização de recursos de comunicação alternativa e aumentativa, o acesso a tecnologias digitais acessíveis, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

Essa abordagem torna-se fundamental para a promoção da equidade educacional, pois contribui para a superação de barreiras que limitam o aprendizado e a participação plena dos estudantes com deficiência. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a TA fortalece o compromisso com uma educação inclusiva, que respeita os direitos e potencializa as capacidades de todos os alunos.

Na área de Desenvolvimento Cognitivo, cabe ao professor identificar necessidades e propor recursos e orientações voltados à diferenciação curricular, para o:

[...] desenvolvimento de habilidades acadêmicas, intelectuais e executivas. Visa à adequação de estratégias vinculadas, por exemplo, ao desenvolvimento das funções mentais superiores: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem,

criatividade, memória, concentração, raciocínio-lógico e outras (Goiânia, 2025, p. 22).

Com base na teoria de Vygotsky (1994), o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao processo de mediação social e cultural, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP um conceito central. A ZDP representa o espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente, como um professor ou colega. Essa mediação favorece a internalização de conhecimentos e habilidades, promovendo avanços no desenvolvimento.

No âmbito da Educação Especial, essa teoria fundamenta as estratégias de diferenciação curricular aplicadas no AEE, especialmente no que se refere ao estímulo das funções mentais superiores, como atenção, memória, abstração e raciocínio lógico. Ao considerar as potencialidades do estudante com Necessidades Educacionais Específicas - NEE dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, o professor do AEE atua como mediador do conhecimento, utilizando metodologias acessíveis e personalizadas para favorecer a construção da autonomia e da independência. Assim, o trabalho pedagógico no AEE, pautado nas contribuições de Vygotsky, promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo, que valoriza o desenvolvimento integral do estudante e o reconhece como sujeito ativo no processo educacional.

Na área Psicomotora, a atuação do professor de AEE envolve a avaliação da criança/estudante a partir da:

[...] elaboração de recursos e construção de instruções referentes à orientação e mobilidade, adequação postural, orientação espaço-temporal, habilidades de coordenação motora, desenvolvimento do esquema e imagem corporal, uso de TA de forma geral para as crianças/estudantes público do AEE (Goiânia, 2025, p. 23).

A psicomotricidade, segundo Fonseca (2010), desempenha um papel essencial nas intervenções educacionais e reabilitacionais ao promover a:

[...] consciência do corpo e das suas diferentes partes no espaço e no tempo, enfocando a descentração e a flexibilidade das relações entre posições e pontos de referência, pondo em destaque as funções psíquicas de atenção, de percepção, de imagem, de memória, de processamento simultâneo e sequencial de dados internos e externos, de simbolização, de expressividade estética e artística (Fonseca, 2010, p. 08).

A intervenção psicomotora, portanto, deve estimular a ampliação do foco e a flexibilidade nas relações espaciais e temporais, favorecendo o processamento simultâneo e sequencial de estímulos internos e externos.

No contexto do AEE, a psicomotricidade atua como uma ferramenta importante para potencializar a aprendizagem, não apenas pela melhoria das habilidades motoras, mas também

pelo fortalecimento das capacidades mentais e representacionais. Essa prática contribui para a transformação da maneira como o estudante percebe e se relaciona com o mundo, reforçando a ideia de que o corpo é um meio de expressão, comunicação e construção de sentido. Dessa forma, a psicomotricidade deixa de ser apenas uma técnica de intervenção motora para se tornar uma via de acesso ao desenvolvimento do estudante com deficiência, promovendo avanços significativos tanto no aspecto físico quanto no cognitivo e emocional.

As Diretrizes de Goiânia (2025), em consonância com a legislação vigente, definem que o público do AEE é composto por estudantes matriculados em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino que apresentem “Deficiência Intelectual, Física, Visual, Auditiva, Múltipla, Surdocegueira, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtornos do Neurodesenvolvimento – TEA) ou Altas Habilidades/Superdotação” (Goiânia, 2025, p. 15). Esses estudantes têm no AEE uma parte essencial de seu processo educacional, o que garante que suas necessidades específicas sejam atendidas de forma individualizada e adequada.

Conforme já mencionado, para os estudantes que não possuem laudo ou relatório médico, mas que apresentarem características compatíveis com o perfil do público do AEE, o encaminhamento deverá ser realizado normalmente. A primeira etapa consiste na avaliação inicial feita pelo professor referência, com orientação do coordenador e do apoio pedagógico, visando identificar as dificuldades, habilidades, potencialidades e necessidades específicas do estudante, que serão registradas no Relatório de Encaminhamento. Após essa etapa, o relatório deve ser enviado à Coordenação Regional de Educação (CRE), para que a Equipe Multidisciplinar possa realizar uma avaliação mais aprofundada e tomar as providências necessárias para garantir o atendimento adequado, conforme orienta a Nota Técnica n. 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE (Goiânia, 2025). Esse processo assegura que o acesso ao AEE não seja condicionado exclusivamente à apresentação de documentos médicos, respeitando o princípio da inclusão educacional.

Cada estudante da Rede Municipal de Educação de Goiânia matriculado no AEE deve ter:

O Plano Educacional Individualizado (PEI), antigo Plano de Ação do estudante com NEE, deverá ser elaborado, bimestralmente, de forma individual, pelo professor do ensino comum, que poderá contar com as orientações do professor do AEE e Equipe Multidisciplinar (Goiânia, 2025, p. 44).

Dessa forma, o PEI tem como finalidade assegurar que cada estudante com NEE receba um atendimento educacional individualizado e inclusivo, promovendo seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto acadêmico quanto social. Esse instrumento orienta

as ações pedagógicas, por meio de metodologias diferenciadas, garantindo uma avaliação contínua e processual, além de valorizar o registro das práticas pedagógicas realizadas e dos avanços observados (Goiânia, 2025).

O PEI contempla tópicos que visam nortear o planejamento do trabalho docente após a identificação das especificidades do estudante e a coleta de informações relevantes sobre seu processo de aprendizagem. Deve ser elaborado com base em estudos e observações dos professores de sala de aula comum, considerando as habilidades, dificuldades e necessidades individuais, com o objetivo de propor intervenções pedagógicas pautadas na diferenciação curricular, nos recursos de acessibilidade, nas adequações necessárias e nas estratégias específicas de ensino (Goiânia, 2025).

Conforme as Diretrizes de Goiânia (2024), cada SRM atenderá até 30 estudantes, provenientes tanto da própria unidade escolar quanto de escolas próximas. Os atendimentos serão realizados no contraturno das aulas regulares, com dois encontros semanais, preferencialmente às segundas e quartas-feiras ou às terças e quintas-feiras, com duração de 45 a 50 minutos cada. O atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos de até quatro estudantes, a depender das necessidades específicas do estudante atendido. Essa flexibilidade visa garantir a personalização do AEE, respeitando o ritmo e as particularidades de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

O AEE ocorre no contraturno escolar com o objetivo de assegurar que os estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas recebam o suporte necessário sem prejuízo à sua participação nas aulas do ensino comum. Ao ser oferecido fora do horário regular, o AEE complementa e suplementa o processo de escolarização, possibilitando o acesso, a participação e a aprendizagem nas atividades curriculares regulares.

Essa organização permite que os estudantes frequentem integralmente as aulas da educação comum, ao mesmo tempo em que recebem, de forma individualizada ou em pequenos grupos, o atendimento especializado voltado ao desenvolvimento de habilidades específicas, adaptação de recursos, estratégias pedagógicas e construção da autonomia. Dessa forma, o AEE atua como uma ponte entre as barreiras educacionais e o pleno aproveitamento escolar, promovendo a equidade no ambiente educacional.

As orientações gerais para o trabalho no AEE, conforme as Diretrizes Goiânia (2025), indicam que ele deve estar previsto no Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, conforme orientações do Ministério da Educação. Todo o trabalho no AEE é

guiado pelo Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, elaborado anualmente e avaliado semestralmente. Quando o estudante atinge os objetivos do PAEE, ele pode ser desligado do atendimento.

A frequência do estudante é essencial. Após três faltas sem justificativa, o professor deve entrar em contato com os responsáveis e, caso ocorra reincidência, poderá ocorrer o desligamento do AEE. É imprescindível também, que o estudante esteja frequente no ensino comum para continuar no AEE, já que esse atendimento é complementar à escolarização regular (Goiânia, 2025).

Às sextas-feiras são destinadas ao planejamento do professor do AEE, estudos de caso, articulação com outras unidades e formação profissional. As ações de articulação realizadas, que ocorrem de forma mensal, devem ser registradas em um relatório específico, assinado pela coordenação pedagógica. A orientação aos responsáveis pode ser feita ao longo do semestre, durante o horário do atendimento do estudante (Goiânia, 2025).

O professor do AEE deve participar obrigatoriamente das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME e utilizar diversos instrumentos administrativos, como o PAEE, planilhas mensais, ficha de frequência, termos de autorização, entre outros, seguindo prazos definidos pela GERINC. A Equipe Multidisciplinar deve acompanhar e orientar o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, assegurando o cumprimento das normas e o bom funcionamento do AEE (Goiânia, 2025).

O AEE in loco, de acordo com as Diretrizes, (Goiânia, 2025), é destinado a crianças/estudantes que apresentam comprometimentos mais significativos na interação social, dificuldades de estruturação e adaptação ao ambiente escolar, rigidez comportamental diante de novos espaços e relações, ou ausência de comunicação verbal. Nesses casos, torna-se necessário que o professor do AEE se desloque semanalmente até a Unidade Educacional onde o estudante está matriculado para realizar o atendimento diretamente no ambiente escolar. Essa modalidade de atendimento é respaldada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), regulamentada pelo Decreto n. 7.611/2011, garantindo que os estudantes com barreiras mais complexas ao acesso e à participação escolar tenham suas necessidades atendidas de forma adequada e inclusiva.

A partir desse panorama sobre a organização e a dinâmica do AEE no município de Goiânia, passa-se à apresentação dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

(SME), que permitem compreender mais amplamente o contexto da oferta e do funcionamento desse atendimento na rede municipal.

4.2 Dados da Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia

Conforme documentação da SME de Goiânia, o número de unidades educacionais com SRM, a partir do ano de 2022, foi o seguinte:

Tabela 7: Número de Salas de Recursos Multifuncionais

Ano	2022	2023	2024	2025
Sala de Recursos Multifuncionais	35	57	83	84

Fonte: SME (Goiânia, 2025 - Elaborado pela pesquisadora)

Entre os anos de 2022 e 2025, observa-se um aumento considerável no número de SRM na rede municipal de ensino de Goiânia, passando de 35 para 84 unidades. Esse crescimento pode ser interpretado como resultado de um processo de ampliação da oferta do AEE, com vistas a atender à demanda identificada no contexto da educação inclusiva. A expansão estrutural das SRM, neste período, está em consonância com os marcos legais que orientam a política pública de inclusão, como já aludido, o Decreto n. 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além dos compromissos assumidos pelo país no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que o processo de inclusão implica transformações na organização da escola, exigindo adaptações que promovam o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do ambiente educacional. A partir dessa perspectiva, o crescimento das SRM pode ser compreendido como uma das estratégias adotadas para responder à diversidade presente no espaço escolar, ainda que tal ampliação deva ser acompanhada de ações que assegurem sua efetividade pedagógica.

A partir dos próximos dados será utilizada a abreviação dos nomes das Coordenadorias Regionais de Educação, conforme tabela:

Tabela 8: Nomes das Coordenadorias Regionais de Educação

Coordenadoria Regional de Educação	Abreviação
CRE Jarbas Jayme	CRE Jarbas Jayme
CRE Brasil Di Ramos Caiado	CRE Brasil
CRE Maria Helena Batista Bretas	CRE Bretas

CRE Central	CRE Central
CRE Maria Thomé Neto	CRE Thomé

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o Mapeamento de Crianças/Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, realizado por meio do sistema eletrônico Sistema de Gestão Educacional - SISGE da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia, o número de crianças/estudantes matriculados nas unidades educacionais está distribuído da seguinte forma a partir do ano de 2022:

Tabela 9: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE - 2022

Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 1º semestre 2022							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	25.900	21.240	20.214	19.170	16.241	102.765	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	739	347	425	436	391	2.338	569
Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 2º semestre 2022							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	27.401	22.168	21.462	20.433	17.217	108.681	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	767	398	532	464	322	2.483	795

Fonte: SME (2025 - Elaborado pela pesquisadora)

Tabela 10: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE - 2023

Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 1º semestre 2023							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	-*	-	-	-	-	111.089	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	876	493	638	645	599	3.251	952
Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 2º semestre 2023							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	-	-	-	-	-	113.024	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	984	411	712	685	695	3.487	1.179

Fonte: SME (2025 - Elaborado pela pesquisadora)

*A partir do ano de 2023, o Mapeamento das Crianças/Estudantes com NEE não demonstrou o nº de estudantes matriculados por CRE.

Tabela 11: Mapeamento das Crianças/Estudante com NEE - 2024

Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 1º semestre 2024							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	-	-	-	-	-	113.711	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	1.323	789	1.000	949	796	4.857	1.266
Mapeamento das crianças/estudantes com NEE – 2º semestre 2024							
CRE	Jarbas Jayme	Brasil	Bretas	Central	Thomé	Total	Total de matriculados nas SRM
Nº total de matrículas na SME	-	-	-	-	-	112.473	-
Nº de crianças/estudantes com NEE	1.575	1.119	1.173	1.189	1.103	6.161	1.808

Fonte: SME (2025 - Elaborado pela pesquisadora)

No que se refere ao número de estudantes com NEE, os dados extraídos do Sistema SISGE da SME revelam um crescimento contínuo no total de matrículas desse público. No primeiro semestre de 2022, foram registrados 2.338 estudantes com NEE, número que passou para 2.483 no segundo semestre do mesmo ano. Em 2023, a quantidade atingiu 3.487 no segundo semestre e, em 2024, foram contabilizados 6.161 estudantes com NEE também no segundo semestre. Esses dados sinalizam uma intensificação no processo de identificação e registro dos estudantes que demandam atendimento especializado, o que pode impactar diretamente na formulação e reestruturação de estratégias educacionais e administrativas no âmbito da rede municipal.

Os dados demonstram variações quantitativas no número de estudantes NEE entre as diferentes Coordenadorias Regionais de Educação - CRE, com destaque para a CRE Jarbas Jayme e a CRE Central. A partir de 2023, observa-se uma elevação contínua nos números gerais de estudantes com NEE, evidenciando uma tendência de ampliação do acesso à educação para esse público na rede municipal de ensino. Esse cenário exige da gestão educacional o monitoramento constante das demandas e a adequação dos recursos pedagógicos, físicos e humanos, com vistas a garantir o cumprimento dos princípios de

equidade, acessibilidade e qualidade no processo educativo, conforme preconiza a legislação vigente.

4.3 Base empírica da pesquisa

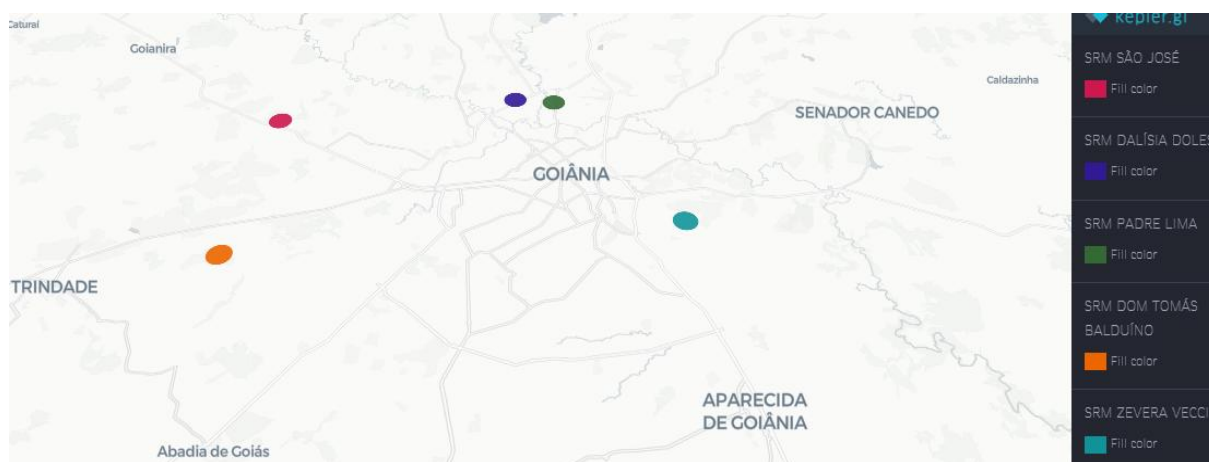
Tendo assegurado os aspectos formais e documentais da pesquisa, passou-se à escuta dos sujeitos envolvidos. Com base nos princípios da escuta sensível e do diálogo (Freire, 1996), considera-se que são os próprios sujeitos que, por meio de suas experiências e percepções, constroem sentidos sobre a prática inclusiva e o papel do AEE no processo de escolarização dos estudantes com NEE.

Para além, busca-se compreender como se estabelecem as práticas do AEE, as relações interpessoais entre os envolvidos, considerando aspectos que permeiam a inclusão escolar, o trabalho docente e o reconhecimento das diferenças no cotidiano das unidades educacionais. Para tanto, conforme mencionado no Capítulo 3, foram aplicados questionários via *Google Forms* e impresso, totalizando 70 (setenta) participantes: 04 (quatro) professores/as do AEE, 06 (seis) gestores e coordenadores pedagógicos, 14 (quatorze) docentes da sala comum e 46 (quarenta e seis) familiares de estudantes atendidos em cinco escolas da rede municipal de Goiânia.

Faz-se importante destacar que, a fim de garantir a participação do maior número possível de pessoas, foi necessário disponibilizar também o questionário em formato impresso para duas unidades educacionais. Tal decisão justifica-se pelo baixo poder aquisitivo da comunidade atendida, o que limita o acesso à internet e leva muitos a preferirem o questionário impresso. Assim, foram respondidos 11 (onze) questionários por familiares e 2 (dois) por professores nessa versão, os quais já foram acrescentados na somatória geral, relacionado no parágrafo anterior. Cabe ressaltar que os questionários ficaram disponíveis para receberem respostas dos participantes do dia 27 de maio até o dia 30 de junho de 2025.

Para a pesquisa de campo, foram realizadas visitas nas cinco unidades escolares autorizadas pela SME, com o objetivo de conhecer de perto a estrutura e o funcionamento das SRM. As instituições visitadas estão distribuídas espacialmente na grande Goiânia, conforme sua Coordenadoria. Vejamos:

Imagem 4: Mapa das Unidades Escolares participantes da pesquisa



Fonte: Construído pela autora

Na cor rosa do mapa: Escola Municipal São José faz parte da CRE Brasil, está localizada à Rua CP 15, Qd. 44, Conjunto Primavera, Goiânia-GO.

Na cor verde do mapa: Escola Municipal Padre Lima faz parte da CRE Central, está situada à Alameda Brasil, 278 Qd. 47 Lt. 1, Setor Santa Genoveva, Goiânia-GO.

Na cor azul escuro do mapa: Escola Municipal Professora Dalísia Elisabeth Martins Dolles faz parte da CRE Bretas, está situada à Rua Frei Nazareno Confalone, Qd. 22, Setor Goiânia 2, Goiânia-GO.

Na cor azul claro do mapa: Escola Municipal Zevera Andrea Vecchi faz parte da CRE Thomé, está situada à Travessa Um, nº 150 Qd. 06, Conjunto Fabiana, Goiânia-GO.

Na cor laranja do mapa: A Escola Municipal Dom Tomás Balduino faz parte da CRE Jarbas Jaime, está situada à Rua dos Girassóis, Residencial Jardins do Cerrado 1, Goiânia-GO.

Durante as visitas, foi possível observar o espaço físico, os recursos pedagógicos disponíveis e a organização do ambiente para receber os estudantes público da Educação Especial. As imagens a seguir, registradas nas unidades, ilustram as SRM, evidenciando os materiais e a disposição do mobiliário voltado para a aprendizagem e inclusão.

Tabela 12: Fotos das Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas

SRM da Escola Municipal São José	
	
SRM da Escola Municipal Padre Lima	
	

SRM da Escola Municipal Professora Dalísia Elisabeth Martins Dolles



SRM da Escola Municipal Zevera Andrea Vecchi



SRM da Escola Municipal Dom Tomás Balduino



Fonte: Acervo pessoal da autora/2025.

A partir dessas observações e registros, foi possível compreender não apenas a materialidade das SRM, mas também a forma como cada unidade organiza seus espaços para favorecer o atendimento aos estudantes com NEE. Esse panorama inicial ajudou a contextualizar as práticas e condições estruturais do AEE nas escolas visitadas. Com esse cenário delimitado, o estudo avança agora para a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados a diretores e coordenadores pedagógicos, cuja perspectiva é fundamental para compreender a gestão, os desafios e as percepções sobre o funcionamento das SRM na rede municipal.

4.3.1 Equipe Gestora (Diretores e Coordenadores Pedagógicos)

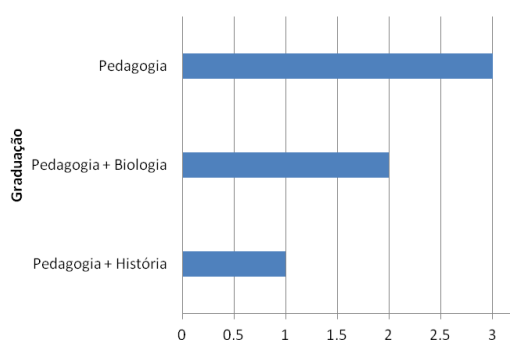
O contato inicial com as unidades escolares ocorreu por meio dos diretores, os quais, em todas as cinco instituições participantes, demonstraram receptividade e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Além de autorizarem a realização do estudo, também atuaram como mediadores no contato com os professores e os responsáveis pelos estudantes.

Seguindo a abordagem qualitativa proposta por Minayo (2001), os questionários foram organizados em categorias temáticas previamente definidas, de modo a orientar a sistematização e a interpretação dos dados. As categorias estabelecidas (dados profissionais; informações relativas à SRM; estrutura física e recursos; políticas e práticas inclusivas; e impacto do AEE no desenvolvimento dos estudantes) permitem estruturar o material de forma coerente com os objetivos da pesquisa e aprofundar a compreensão dos sentidos presentes nas respostas.

4.3.1.1 Dados Profissionais

Os dados profissionais permitem compreender o perfil dos participantes da pesquisa, revelando aspectos como formação, tempo de atuação e experiências na área educacional. Essas informações ajudam a contextualizar as análises e a relacionar a prática dos profissionais com os desafios e avanços do AEE.

Gráfico 1: Graduação - Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados acima ilustram a formação profissional, graduação, dos diretores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

No Gráfico 1, observa-se que todos os seis participantes possuem formação em Pedagogia, e alguns complementaram a formação com outras áreas do conhecimento, como Biologia e História. A presença da Pedagogia como base comum destaca a importância desse

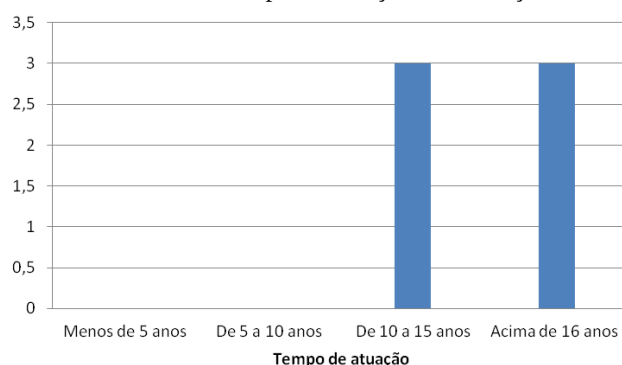
campo na condução de práticas inclusivas e no acompanhamento do AEE nas escolas. Conforme afirma Libâneo (2006, p. 869), “a pedagogia é a educação que se pensa e se faz, com legitimidade para dizer o que é melhor fazer quando se educa”. Essa perspectiva reforça que a formação pedagógica oferece não apenas métodos e estratégias de ensino, mas também uma visão crítica e reflexiva, indispensável para orientar decisões educativas fundamentadas e promover o desenvolvimento dos estudantes.

As respostas para a questão “Possui Pós-graduação? Qual?”, mostra que todos os participantes possuem, ao menos, uma especialização. As áreas contempladas abrangem diferentes campos da educação, incluindo Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Docência, Alfabetização e formações voltadas diretamente à Educação Especial e Inclusiva. A presença expressiva dessas especializações demonstra o compromisso dos profissionais com a formação continuada e com o aprimoramento das práticas de gestão e acompanhamento do AEE. Esses saberes fortalecem abordagens pedagógicas mais sensíveis, críticas e interdisciplinares no cotidiano escolar.

Destaca-se a presença de especializações que estão diretamente relacionadas ao trabalho com a inclusão, o que evidencia a preocupação e o compromisso desses profissionais com uma formação continuada voltada à Educação Especial. Esses saberes contribuem significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar inclusiva, reforçando uma atuação crítica, reflexiva e interdisciplinar no contexto educacional.

Conforme os artigos 43 e 44 da LDB 9394 (Brasil, 1996), a educação superior abrange também a pós-graduação que vai além da formação inicial, ao estimular a produção científica, a reflexão crítica e o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional. Ela contribui não apenas para a qualificação de profissionais em suas áreas específicas, como também para a disseminação do conhecimento e a busca de soluções para problemas sociais, nacionais e regionais.

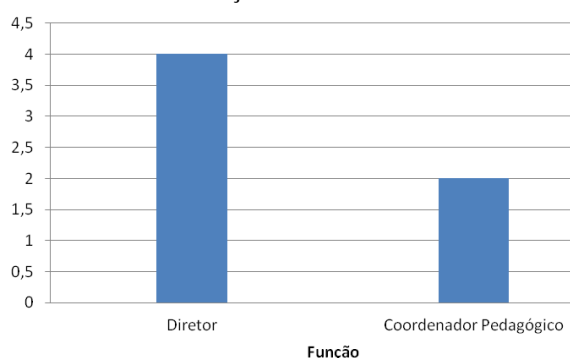
Gráfico 2: Tempo de atuação na educação



Fonte: Elaborado pela autora

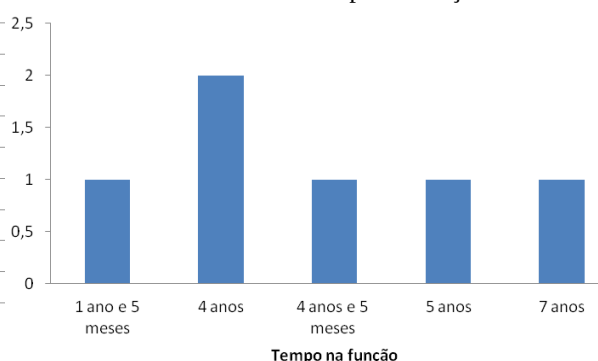
Os dados referentes ao tempo de atuação na educação revelam que todos os participantes possuem uma trajetória profissional consolidada, marcada por vários anos de experiência na área. Essa vivência acumulada contribui para práticas pedagógicas mais consistentes e reflexivas, especialmente no que diz respeito aos processos inclusivos e ao acompanhamento do AEE nas unidades escolares. Como afirmam Oliveira e Ramos (2008, p. 253) “[...] os saberes da experiência permitem aos professores desenvolverem os mesmos fora da instituição formadora, aproximando-se mais da realidade escolar, já que os saberes da experiência têm origem nessa prática cotidiana”. Dessa forma, a trajetória profissional dos participantes não apenas fortalece sua atuação, como também reforça a importância da articulação entre experiência e reflexão pedagógica como caminho para fortalecer a inclusão escolar.

Gráfico 3: Função na unidade educacional



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 4: Tempo na função



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados referentes à função dos participantes e ao tempo de atuação nos cargos de gestão mostram que a pesquisa contou com a colaboração de profissionais que exercem papel central na organização pedagógica das unidades escolares. Entre os respondentes, há representantes tanto da direção quanto da coordenação pedagógica, o que possibilita uma

leitura mais ampla sobre o acompanhamento do AEE e sobre as práticas de gestão relacionadas à inclusão.

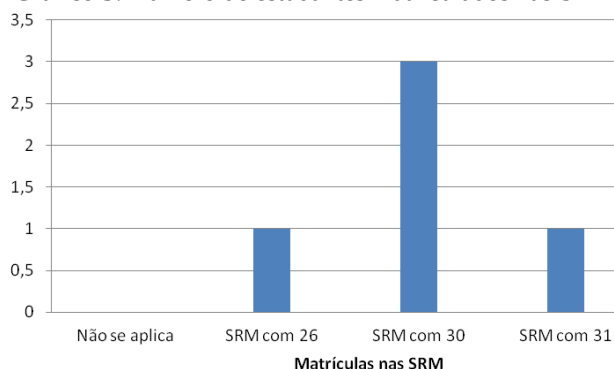
No que diz respeito ao tempo na função, observa-se que os participantes possuem experiências diversificadas, com predomínio de profissionais que atuam há vários anos nos cargos que ocupam. Essa trajetória contribui para uma compreensão mais consistente das dinâmicas da gestão escolar e dos desafios cotidianos enfrentados no processo de inclusão. Como apontam Oliveira e Ramos (2008), a experiência profissional acumulada no cotidiano da escola é decisiva para o desenvolvimento de práticas sensíveis às particularidades dos estudantes e aos diferentes contextos educacionais.

4.3.1.2 Informações Relativas à SRM

Com o objetivo de compreender melhor o contexto de funcionamento das SRM nas escolas investigadas, o questionário incluiu perguntas específicas relacionadas ao tempo de funcionamento da sala, ao número atual de estudantes atendidos e ao recebimento de apoio ou investimentos voltados à manutenção e ampliação desses espaços nos últimos anos. As respostas a essas questões possibilitam compreender sobre a consolidação das SRM nas unidades escolares, sua demanda atual e os esforços institucionais voltados ao AEE.

Para a questão: “Há quanto tempo a Sala de Recursos Multifuncionais está em funcionamento na escola em que você trabalha?”, as respostas mostram que há realidades bastante distintas na rede municipal. As respostas indicam desde escolas que implantaram a SRM recentemente até aquelas com muitos anos de atuação nessa modalidade de atendimento. Essa diversidade temporal reflete diferentes estágios de consolidação do AEE, permitindo compreender tanto contextos em fase inicial de estruturação quanto experiências mais amadurecidas.

Gráfico 5: Número de estudantes matriculados nas SRM



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados sobre o número de estudantes matriculados nas SRM revelam que há variações entre as unidades participantes, indicando diferentes demandas e perfis de atendimento no AEE. Observa-se que algumas escolas registram quantidades próximas ao limite recomendado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, enquanto outras apresentam números um pouco mais reduzidos. Essa distribuição confirma o que orientam as Diretrizes Organizacionais (GOIÂNIA, 2024), segundo as quais cada professor de AEE pode atender até 30 estudantes na SRM. A proximidade de parte das unidades com esse parâmetro demonstra a relevância do serviço e a centralidade das SRM no apoio pedagógico aos estudantes público da Educação Especial na rede municipal.

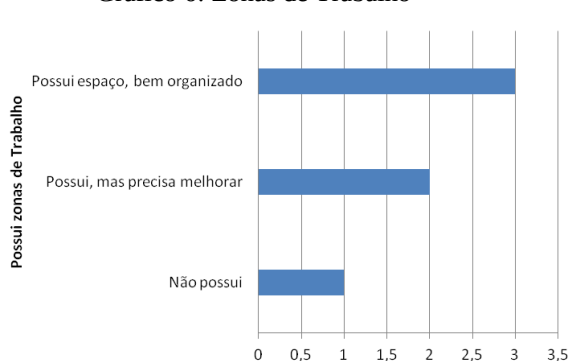
Para a questão “A escola recebeu recurso para o AEE?”, os dados indicam que parte das unidades escolares não têm recebido investimentos específicos para a manutenção ou ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais nos últimos anos. As respostas evidenciam percepções distintas entre os participantes, variando desde desconhecimento sobre o recebimento de verbas até menções a repasses pontuais vinculados a programas federais voltados à melhoria da infraestrutura escolar, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), previsto na Resolução n.º 15/2021 (Brasil, 2021).

De modo geral, o conjunto de respostas revela uma falta de uniformidade no acesso às informações sobre os repasses e uma possível insuficiência de investimentos voltados ao AEE. Esse cenário reforça a necessidade de maior transparência na comunicação institucional e de ampliação das políticas de financiamento que garantam condições adequadas de funcionamento das SRM na rede municipal.

4.3.1.3 Estrutura Física e Recursos Disponíveis na SRM

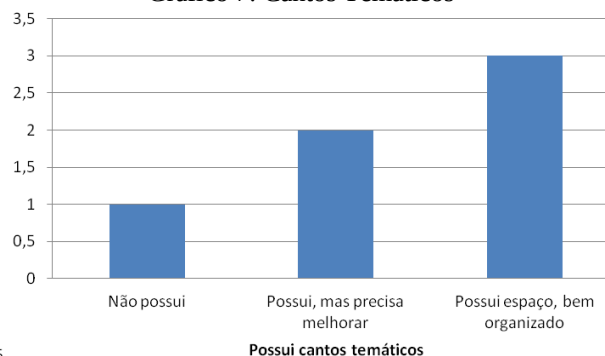
A estrutura física e os recursos das SRM são fundamentais para o AEE. Ambientes bem equipados favorecem a aprendizagem dos estudantes e possibilitam práticas inclusivas mais eficazes, refletindo diretamente na qualidade do atendimento.

Gráfico 6: Zonas de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 7: Cantos Temáticos



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 6: Zonas de Trabalho” demonstra se a SRM possui áreas específicas para atividades individuais e em grupo. Os dados mostram realidades distintas entre as unidades participantes. Observa-se que parte das escolas dispõe de espaços adequados e bem organizados para o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo. Em outras unidades, embora esses espaços existam, ainda são mencionadas necessidades de ajustes na ambientação e na funcionalidade, o que aponta fragilidades na organização do ambiente pedagógico. Também foram registradas situações em que tais zonas de trabalho não estão disponíveis.

Segundo Pasian, Mendes e Cia,

[...] o funcionamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado envolve as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas nas SRM. Isso abrange a organização do tempo e do espaço físico, para determinar os critérios a serem usados para a distribuição dos atendimentos em grupo ou individuais (2017, p. 5).

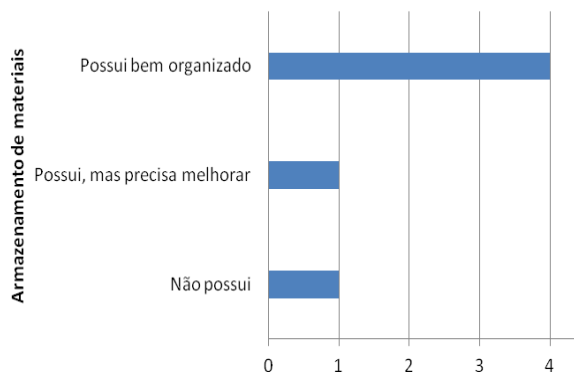
Esse cenário reforça a importância de investimentos e reorganização dos espaços pedagógicos para garantir práticas inclusivas.

Considerando os cantos temáticos, espaços lúdicos organizados por eixos de interesse, como leitura, artes ou ciências, evidenciados no Gráfico 7, percebe-se igualmente uma diversidade na estruturação desses ambientes. Algumas unidades relatam possuir cantos bem organizados e integrados às rotinas pedagógicas, favorecendo o estímulo à participação e ao desenvolvimento dos estudantes. Outras, porém, indicam que tais espaços existem, mas precisam ser melhor equipados e utilizados de forma mais sistemática. Também há casos em que os cantos temáticos ainda não foram implantados.

Conforme o Decreto n. 7611, de 17/09/2011, às salas de recursos multifuncionais devem contar com equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos adequados para o AEE.

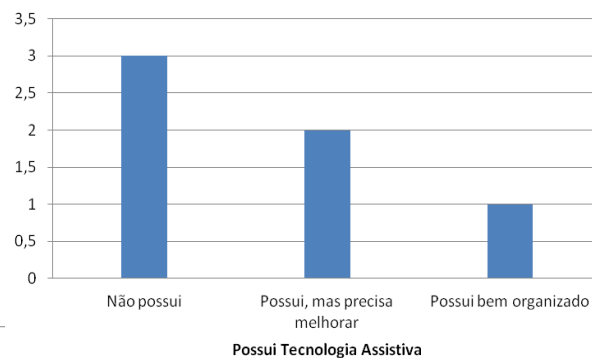
Isso reforça que não basta apenas existir o espaço; é fundamental que ele funcione plenamente, garantindo sua efetiva contribuição para o processo de inclusão.

Gráfico 8: Armazenamento de Materiais



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 9: Tecnologia Assistiva

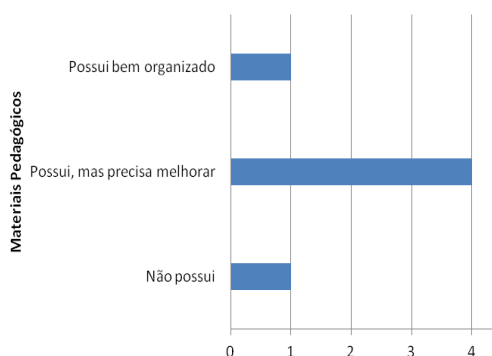


Fonte: Elaborado pela autora

Os dados referentes ao armazenamento de materiais nas Salas de Recursos Multifuncionais, Gráfico 8, evidenciam que parte das unidades dispõe de sistemas organizados, como armários e prateleiras, que facilitam o acesso aos recursos pedagógicos e contribuem para a agilidade no atendimento. Em outras escolas, embora exista algum tipo de estrutura, ainda são apontadas limitações que interferem na funcionalidade do espaço. Há, também, casos em que a ausência de mecanismos adequados de armazenamento compromete diretamente a preservação dos materiais adaptados e o planejamento do AEE. Conforme destaca Bersch (2017), a organização física da SRM deve favorecer a autonomia e a acessibilidade, garantindo que o ambiente apoie de forma efetiva os processos inclusivos.

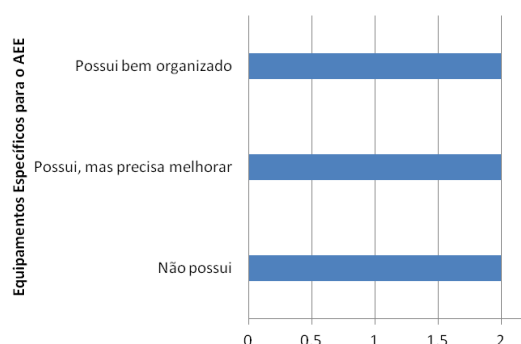
No que se refere aos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), Gráfico 9, observa-se uma realidade igualmente heterogênea. Algumas unidades possuem equipamentos em condições apropriadas de utilização, enquanto outras apresentam estruturas parcialmente instaladas ou em necessidade de aprimoramento. Também há escolas em que a TA ainda não está disponível, o que limita a oferta de intervenções pedagógicas personalizadas voltadas a estudantes com deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas. Essa situação compromete o direito à educação inclusiva, especialmente no que se refere à comunicação alternativa, às adaptações curriculares e à garantia do princípio da equidade previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015).

Gráfico 10: Materiais Pedagógicos



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11: Equipamento Específicos para o AEE



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados referentes aos materiais pedagógicos disponíveis nas SRM, Gráfico 10, indicam uma realidade heterogênea entre as unidades participantes. Em algumas escolas, observa-se a presença de recursos especializados, como jogos adaptados, materiais em braille, kits sensoriais e pranchas de comunicação, organizados de maneira funcional para atender às necessidades dos estudantes público da Educação Especial. Em outras unidades, embora tais materiais estejam presentes, ainda são mencionadas limitações quanto à quantidade, diversidade ou organização. Também foram registradas situações em que esses recursos não estão disponíveis, o que impacta diretamente a personalização do AEE e o acesso equitativo ao currículo, conforme preconiza o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015). Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas que assegurem a aquisição contínua de materiais pedagógicos, em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008).

Em relação aos equipamentos específicos para o AEE, exposto no Gráfico 11, os resultados também revelam diferenças significativas entre as escolas. Enquanto algumas unidades dispõem de instrumentos adequados ao desenvolvimento motor, visual e cognitivo, como soroban, materiais táteis e recursos de coordenação motora, outras registram a existência parcial desses equipamentos ou apontam fragilidades em sua funcionalidade. Há casos, ainda, em que a ausência desses recursos inviabiliza práticas pedagógicas adaptadas para estudantes com deficiência, limitando a efetivação do atendimento especializado. Tal cenário reforça a importância de investimentos contínuos na infraestrutura das SRM, garantindo condições adequadas para que a inclusão se concretize no cotidiano escolar, conforme PNEEPEI (Brasil, 2008).

Gráfico 12: Desafios do AEE



Fonte: Elaborado pela autora

As respostas relativas aos desafios enfrentados no AEE, conforme Gráfico 12, revelam que os participantes identificam múltiplas dificuldades que atravessam o cotidiano das SRM. De modo geral, questões relacionadas à infraestrutura e aos recursos materiais aparecem como uma das preocupações mais recorrentes entre os profissionais, evidenciando a necessidade de condições físicas e materiais que favoreçam a realização do AEE.

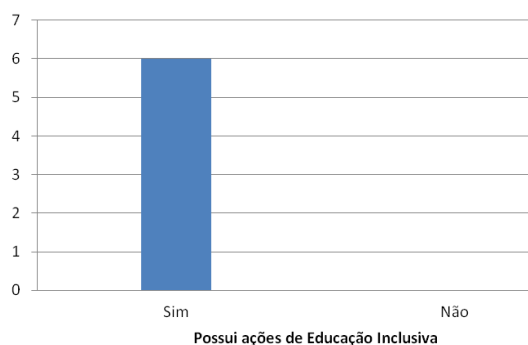
Também se destacam desafios associados às barreiras atitudinais e culturais, às especificidades dos estudantes e aos recursos financeiros disponíveis, indicando que a inclusão ainda enfrenta limites estruturais e simbólicos dentro das unidades escolares. Outros aspectos mencionados dizem respeito ao acesso e permanência dos estudantes, ao envolvimento da comunidade escolar e à formação continuada dos profissionais, elementos essenciais para consolidar práticas inclusivas. O planejamento e a organização das atividades do AEE também foram apontados, embora em menor proporção, como dimensões que necessitam de aprimoramento.

Esse conjunto de desafios dialoga diretamente com os princípios assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que prevê a eliminação de barreiras, a garantia de acessibilidade, a oferta de recursos adequados e a formação profissional como condições indispensáveis para assegurar a participação plena de estudantes com deficiência na escola e na sociedade.

4.3.1.4 Políticas e Práticas Inclusivas

As políticas e práticas inclusivas buscam assegurar o direito de todos à educação, respeitando as diferenças e necessidades dos estudantes. Elas se concretizam tanto nas diretrizes das políticas públicas quanto nas ações cotidianas das escolas.

Gráfico 13: Possui ações de educação inclusiva no PPP?



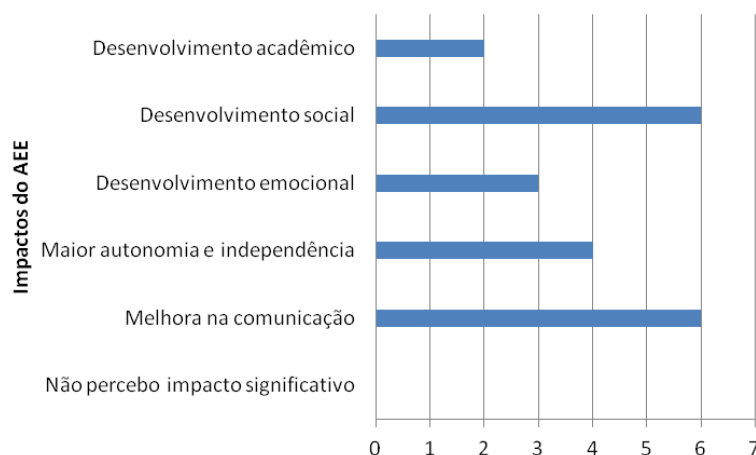
Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta para essa questão foi: “A escola possui em seu Projeto Político Pedagógico – PPP ações que contemplem a educação inclusiva?” A resposta foi unânime. Conforme “Gráfico 13: Possui ações de educação inclusiva no PPP?”, todas as unidades possuem em seu PPP ações que contemplam a educação inclusiva. Conforme estabelecido no Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, a oferta do AEE deve ocorrer de forma articulada com o ensino comum, em todos os níveis, etapas e modalidades. Dessa forma, a incorporação de ações inclusivas nos PPP da unidade evidencia o compromisso das instituições com a promoção de uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência e demais público da educação especial.

4.3.1.5 Impactos do AEE no Desenvolvimento dos Estudantes

O AEE ao oferecer apoio pedagógico complementar e recursos adequados, contribui para a construção da autonomia, para o fortalecimento das habilidades e para a efetiva participação desses alunos no contexto escolar.

Gráfico 14: Impacto do AEE



Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta para essa questão foi: “Em quais aspectos você percebe impacto do Atendimento Educacional Especializado - AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM no desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE?”. Os dados mostram que os participantes percebem efeitos amplamente positivos decorrentes do atendimento realizado na SRM. De maneira geral, destacam-se impactos mais expressivos nas dimensões social e comunicacional, evidenciando que o AEE tem contribuído para fortalecer as interações, a participação e as formas de expressão dos estudantes no cotidiano escolar.

Também foram mencionados efeitos significativos na promoção da autonomia e da independência, bem como no desenvolvimento emocional, indicando que o AEE tem favorecido a construção de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Embora menos frequentes, percepções sobre avanços no desenvolvimento acadêmico também estiveram presentes, revelando que o atendimento pode repercutir na aprendizagem, mas se mostra ainda mais potente nas dimensões socioemocionais. Nenhuma das respostas apontou ausência de impacto, o que reforça a relevância atribuída ao AEE pelos profissionais participantes.

Esses achados estão em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), que orienta que o AEE deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da independência, dentro e fora da escola. Eles também dialogam com uma concepção ampliada de educação inclusiva, que valoriza não apenas o desempenho acadêmico, mas o fortalecimento da comunicação, da convivência e da participação ativa dos estudantes com NEE.

No conjunto das análises, a participação da equipe gestora revela um quadro marcado pela experiência sólida, formação continuada e compromisso com a inclusão. A presença de ações voltadas à educação inclusiva nos Projetos Político-Pedagógicos confirma que essa temática já integra o planejamento das unidades. Contudo, persistem desafios estruturais relacionados à insuficiência de materiais pedagógicos, à ausência ou inadequação de recursos de tecnologia assistiva e às limitações de infraestrutura. Esses fatores fragilizam a efetivação plena do AEE e evidenciam que, mesmo diante de profissionais preparados e engajados, a consolidação de práticas inclusivas depende de investimentos equitativos que assegurem condições adequadas de atendimento.

4.3.2 Professores da Sala de Aula Regular

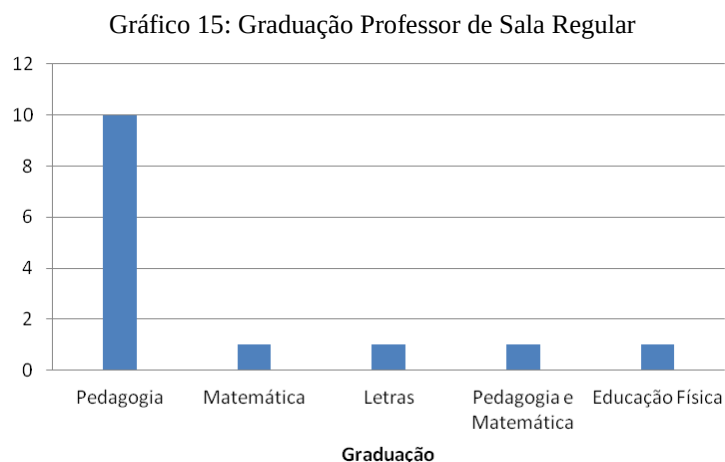
Seguindo o mesmo formato, as perguntas do questionário para professores da sala de aula regular foram organizadas em categorias temáticas. A pesquisa contou com a participação de 14 professores: 12 responderam pelo formulário online (*Google Forms*) e 2 por meio de questionários impressos.

As categorias definidas contemplam: (1) Formação e Experiência Docente, visando traçar o perfil acadêmico e profissional dos participantes; (2) Perfil da Turma e Atendimento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE, buscando identificar a presença e o acompanhamento desses estudantes; (3) Percepção sobre a Inclusão Escolar, que aborda o preparo dos docentes e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; (4) Estratégias Pedagógicas Inclusivas, voltada às práticas utilizadas para promover a participação dos estudantes com NEE; (5) Conhecimento e Avaliação do AEE nas SRM, que analisa o reconhecimento do trabalho desenvolvido na SRM; (6) Articulação Pedagógica com o AEE, dedicada a compreender a comunicação entre os profissionais da educação inclusiva; e (7) Impactos Percebidos do AEE, que explora os efeitos observados no desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Essas categorias foram definidas a partir da própria estrutura do instrumento, em consonância com a abordagem qualitativa de Minayo (2001), que admite a utilização de categorias quando fundamentadas nos objetivos da pesquisa. Tal formato, permitiu sistematizar o material de forma coerente com as dimensões investigadas, facilitando a leitura e a posterior interpretação dos resultados.

4.3.2.1 - Formação e Experiência Docente

Por meio do conhecimento da formação e da experiência docente possibilita-se compreender como os professores constroem seus saberes e desenvolvem práticas voltadas à inclusão. Esse percurso envolve tanto a trajetória acadêmica quanto o acúmulo de vivências profissionais, que se refletem diretamente na qualidade do atendimento pedagógico oferecido aos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 15 apresenta a formação superior dos profissionais participantes, revelando que a maior parte deles possui graduação em Pedagogia. Também aparecem, em menor proporção, formações como Matemática, Letras, Educação Física e uma formação combinada entre Pedagogia e Matemática. Esse conjunto evidencia a presença de diferentes áreas do conhecimento no corpo docente, o que pode fortalecer o diálogo interdisciplinar no contexto escolar.

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO Ampliado) orienta que a atuação docente no Ensino Fundamental deve ocorrer de forma articulada, considerando tanto o papel do pedagogo nos anos iniciais quanto o dos especialistas de área nos anos finais. Nessa perspectiva,

[...] o diálogo entre professores generalistas-pedagogos (Anos Iniciais), com os especialistas-licenciados (Anos Finais), e os especialistas entre si, é pré-requisito para construção de uma proposta curricular que garanta as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental (Goiás, 2020, p. 67).

Essa organização não implica uma separação rígida entre funções, mas uma complementaridade necessária para assegurar a continuidade do processo educativo e promover práticas mais integradas, sensíveis às demandas dos estudantes.

Para a pergunta “Você possui pós-graduação? Qual?”, observa-se que a maior parte dos docentes relatou possuir formação em nível de especialização, o que demonstra compromisso com a formação continuada e com o aprimoramento de sua prática pedagógica. Entre as áreas mencionadas, destacam-se Psicopedagogia, Educação Especial/AEE, Metodologias de Ensino, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, além de formações em Letras, Linguística, Geografia e História. Também foram registradas respostas que combinam diferentes áreas, evidenciando percursos formativos diversificados e voltados para a atuação em contextos inclusivos.

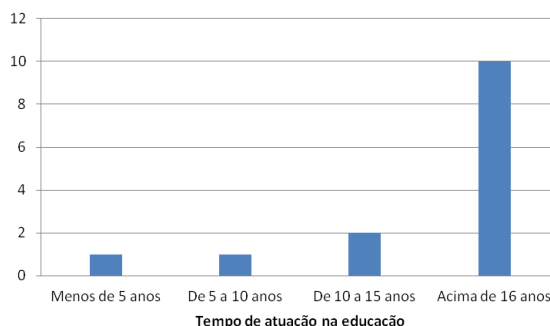
Embora a maioria possua pós-graduação, também foram mencionadas situações de docentes sem essa formação ou que optaram por não responder. No conjunto, as respostas revelam um movimento consistente de busca por aperfeiçoamento profissional, especialmente em áreas diretamente relacionadas ao atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Esse interesse por formações complementares converge com a compreensão de Nóvoa (2022), para quem a docência se fortalece no entrelaçamento entre teoria e prática.

Estive em escolas, dei aulas, fiz formação, animei seminários, num permanente entrelaçamento entre a prática e a teoria. É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais reflectida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados (in Lomba e Faria Filho, 2022, pág. 2)

Ao narrar sua trajetória profissional, em uma entrevista, o autor afirma que a formação docente deve ir além da sequência tradicional de teoria seguida de prática, valorizando um percurso contínuo de reflexão e experimentação que atribui novos sentidos às ações pedagógicas. Assim, o investimento dos professores em especializações diversas evidencia uma postura sensível às demandas contemporâneas da educação e ao compromisso com práticas inclusivas fundamentadas, críticas e contextualizadas.

Gráfico 16: Tempo de atuação na educação do professor de sala regular



Fonte: Elaborado pela autora

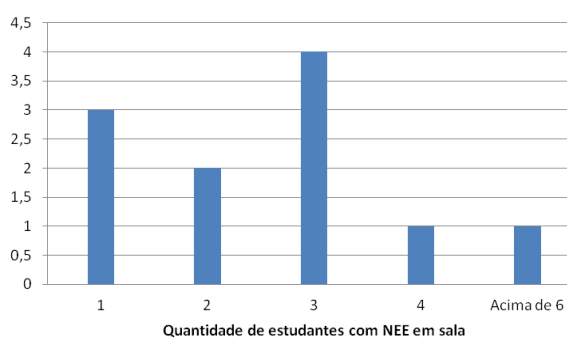
Os dados referentes ao tempo de atuação na educação, Gráfico 16, mostram que a maior parte dos participantes possui uma trajetória profissional extensa, acumulando muitos anos de experiência docente. Também há profissionais com tempos intermediários de atuação e um grupo menor formado por professores com experiência mais recente. Essa diversidade permite observar diferentes perspectivas sobre as práticas pedagógicas e o processo de inclusão escolar, embora predomine um perfil profissional mais experiente entre os respondentes.

A presença significativa de docentes com longa trajetória indica que muitos deles vivenciaram transformações importantes nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à consolidação das Diretrizes da Educação Inclusiva nas últimas décadas. Essa experiência contribui para análises mais críticas sobre os avanços, desafios e limites do AEE nas escolas, dialogando com a reflexão de Nóvoa (2022) ao defender que a formação docente se constrói no entrelaçamento contínuo entre prática e teoria (in Lomba e Faria Filho, 2022). Assim, a vivência acumulada pelos professores não apenas amplia sua compreensão sobre os processos educativos, mas também fortalece a capacidade de reflexão sobre a inclusão no cotidiano escolar.

4.3.2.2 Perfil da Turma e Atendimento aos Estudantes com NEE

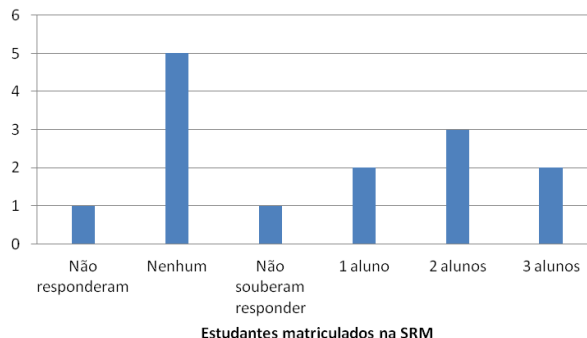
O estudo do perfil da turma e do atendimento aos estudantes com NEE permite compreender melhor as demandas individuais e coletivas dentro do ambiente escolar.

Gráfico 17: Número de estudantes com NEE na turma



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 18: Número de estudantes com NEE na SRM



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados referentes ao número de estudantes com necessidades educacionais específicas nas turmas, Gráfico 17, evidenciam que a maioria dos docentes atende entre um e três estudantes com NEE, embora também haja registros de turmas com quantitativos menores ou maiores do que esse intervalo. Esses resultados mostram que a presença de estudantes com

necessidades específicas é uma realidade constante nas salas regulares, ainda que em proporções variadas.

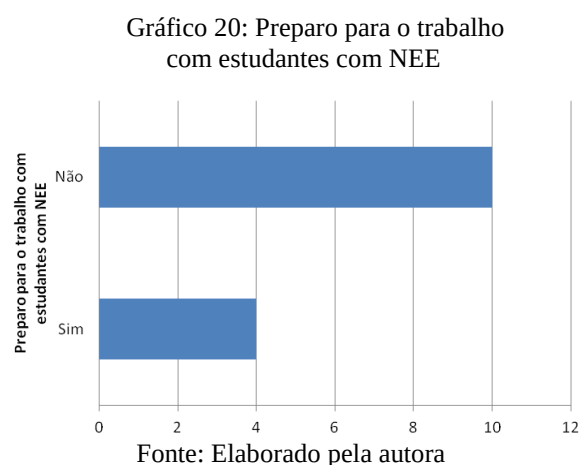
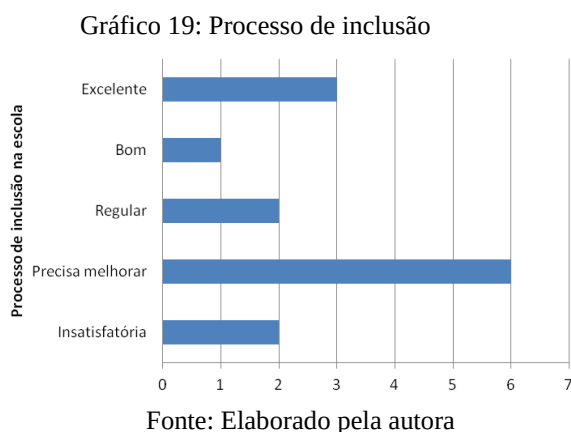
Esse cenário dialoga com a reflexão de Mantoan (2017), que destaca que a inclusão escolar avançou de forma decisiva ao garantir que as crianças estivessem, de fato, dentro da escola. Assim, mesmo diante dos desafios enfrentados pelas redes de ensino, a presença dos estudantes com NEE nas salas regulares representa uma conquista importante e um marco para a educação inclusiva.

Os dados sobre a matrícula dos estudantes na SRM, Gráfico 18, revelam que uma parcela significativa dos alunos com NEE atendidos nas turmas regulares não está inscrita no AEE. Parte dos docentes relatou não ter nenhum estudante de sua turma frequentando a SRM, enquanto outros indicaram que apenas alguns alunos estão recebendo o atendimento complementar.

Essa discrepância evidencia um descompasso entre o número de estudantes com NEE presentes nas salas de aula e aqueles efetivamente atendidos nas SRM. Embora a inclusão no ensino comum tenha sido assegurada, como apontado por Mantoan (2017), os dados reforçam o desafio posterior: assegurar que todos os estudantes que necessitam do AEE tenham acesso ao serviço, de modo a garantir condições adequadas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

4.3.2.3 Percepção sobre a Inclusão Escolar

A percepção sobre a inclusão escolar revela como professores da Sala de Aula regular compreendem e vivenciam a presença dos estudantes com necessidades educacionais específicas em suas turmas.



O “Gráfico 19: Processo de inclusão” responde a questão: “Como você descreveria a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola em que atua?”. Os dados apresentam a percepção dos docentes sobre a efetivação da inclusão escolar em suas unidades. As respostas indicam que, para a maior parte dos participantes, o processo de inclusão ainda enfrenta fragilidades e precisa ser aprimorado. Outros docentes o consideram satisfatório ou adequado, embora reconheçam limitações, e uma parcela menor avalia o processo como excelente. Também houve menções a experiências percebidas como insatisfatórias.

Essa diversidade de percepções revela que, embora a inclusão esteja presente no cotidiano das escolas, ainda há desafios estruturais, formativos e organizacionais a serem superados para garantir que o direito à educação inclusiva se realize plenamente, conforme assegura o Decreto n.º 7.611/2011.

O “Gráfico 20: Preparo para o trabalho com estudantes com NEE” apresenta a percepção dos docentes sobre sua própria formação para atuar com estudantes com necessidades educacionais específicas. Os dados mostram que uma parte significativa dos participantes não se considera suficientemente preparada para o trabalho inclusivo, enquanto outra parcela indica sentir-se apta a atender às demandas desses estudantes.

Esse cenário evidencia uma lacuna formativa que precisa ser enfrentada. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) estabelece que o preparo profissional é fundamental para assegurar práticas pedagógicas qualificadas, capazes de garantir acessibilidade, participação e aprendizagem aos estudantes com NEE. Assim, os resultados reforçam a necessidade de políticas continuadas de formação docente, articuladas às realidades das escolas e às demandas contemporâneas da inclusão.

A questão “Caso a resposta anterior seja ‘não’, qual é a principal dificuldade?” permitiu identificar, de forma exploratória, os motivos que levam os docentes a não se sentirem preparados para atuar com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. As respostas apontam três eixos centrais de dificuldades:

- Estrutura e recursos inadequados: Os participantes mencionam limitações relacionadas à falta de materiais pedagógicos específicos, insuficiência de recursos humanos e ausência de condições físicas adequadas. Também foram relatadas situações como turmas numerosas e falta de profissionais de apoio, fatores que impactam diretamente a qualidade do atendimento e a capacidade de oferecer acompanhamento individualizado.

- **Formação continuada insuficiente:** As respostas evidenciam carência de oportunidades de formação específica para o trabalho com estudantes com NEE. Os docentes relatam necessidade de cursos, aprofundamento teórico, tempo para estudo e maior orientação sobre as particularidades do público atendido. Essa lacuna formativa interfere diretamente na segurança profissional e na construção de práticas pedagógicas adequadas.

- **Sobrecarga de trabalho e falta de suporte institucional:** Foram mencionados desafios relacionados ao acúmulo de demandas pedagógicas e administrativas, bem como à percepção de que o suporte oferecido pela gestão escolar ou pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação é insuficiente. Os participantes indicam que, embora os documentos normativos sejam robustos, as condições reais de trabalho muitas vezes não correspondem ao previsto.

Esse conjunto de dificuldades revela que, embora existam esforços individuais dos docentes, a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras de ordem estrutural, formativa e institucional. A baixa percepção de preparo profissional e as avaliações críticas sobre o processo de inclusão reforçam a urgência de investimentos em formação continuada, reorganização das condições de trabalho e fortalecimento do AEE.

Esses elementos estão em consonância com a PNEEPEI (2008), que destaca que a efetivação da educação inclusiva depende da capacitação adequada dos profissionais, da oferta de recursos e da organização da escola para acolher a diversidade presente em sala de aula.

4.3.2.4 Estratégias Pedagógicas Inclusivas

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE no cotidiano escolar demanda o uso de estratégias pedagógicas intencionais, flexíveis e sensíveis às singularidades de cada aluno.

As respostas referentes à questão “Quais estratégias você utiliza para incluir esses estudantes em suas aulas?” revelam um conjunto diversificado de práticas adotadas pelos docentes para favorecer a participação dos estudantes com NEE. De modo geral, as menções mais recorrentes dizem respeito à adaptação de atividades, tanto no que se refere ao conteúdo quanto aos materiais didáticos. Os professores relatam ajustar tarefas aos diferentes níveis de aprendizagem, lançar mão de jogos pedagógicos e utilizar recursos concretos ou sensoriais, buscando ampliar as possibilidades de acesso ao currículo.

Outro ponto frequentemente mencionado diz respeito ao atendimento individualizado, entendido como uma forma de apoiar mais diretamente os estudantes que necessitam de

acompanhamento próximo. Essa prática é articulada a avaliações diagnósticas e observações contínuas, que orientam a elaboração de planos educacionais individuais ou adaptações específicas.

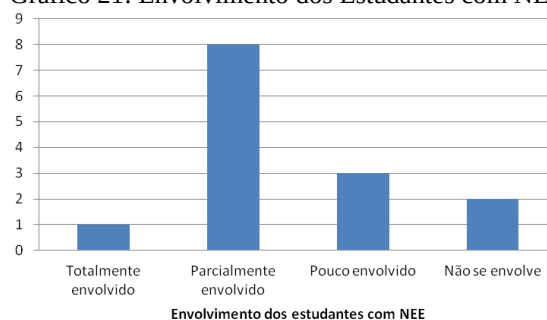
Também aparecem referências ao uso de atividades sensoriais, jogos, quebra-cabeças e materiais adaptados, evidenciando esforços para diversificar metodologias e responder a diferentes estilos de aprendizagem. Há ainda práticas que envolvem a participação da família, especialmente por meio do envio de atividades para casa e do estabelecimento de diálogo constante com os responsáveis, reconhecendo o papel da parceria entre escola e família no processo educativo.

Alguns docentes destacam a importância de promover a integração dos estudantes com NEE ao grupo, evitando práticas segregadoras e incentivando a participação conjunta nas atividades. Essa postura está alinhada aos princípios da educação inclusiva, que enfatizam pertencimento, convivência e colaboração.

Apesar das estratégias relatadas, algumas respostas indicam que sua aplicação ainda ocorre de forma pontual, devido a limitações estruturais, falta de materiais, ausência de apoio institucional ou sobrecarga de trabalho docente. Essas condições dificultam a sistematização das práticas inclusivas e reforçam a necessidade de políticas que assegurem formação continuada, tempo de planejamento, recursos adequados e acompanhamento técnico especializado.

No conjunto, as respostas evidenciam comprometimento pedagógico, criatividade e esforço por parte dos professores, ao mesmo tempo em que revelam as barreiras que ainda atravessam a efetivação plena da inclusão escolar.

Gráfico 21: Envolvimento dos Estudantes com NEE



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 21: Envolvimento dos Estudantes com NEE” responde à questão: “Como é o envolvimento desses estudantes nas atividades propostas em sala de aula?”. De modo geral, os dados mostram que a maior parte dos estudantes apresenta um envolvimento parcial nas

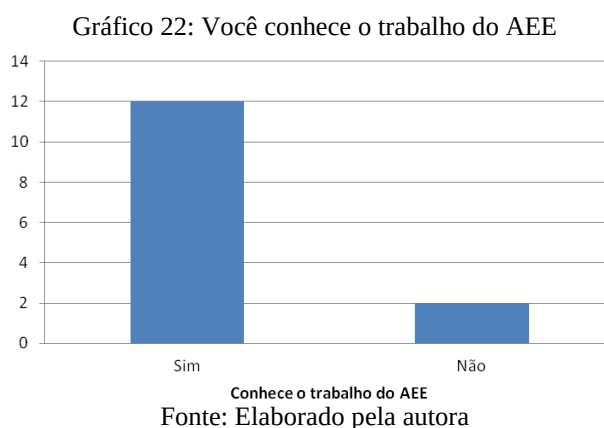
atividades escolares. Essa tendência indica que, embora haja participação, ela ainda não ocorre de forma plena, sugerindo a presença de desafios que interferem na integração mais efetiva desses estudantes ao processo de aprendizagem.

Também foram mencionadas situações em que os estudantes demonstram pouco envolvimento ou dificuldade em participar das atividades propostas, o que aponta para barreiras relacionadas à mediação pedagógica, às adaptações curriculares, à estrutura física das salas e aos recursos materiais disponíveis. Por outro lado, um número reduzido de estudantes foi percebido como totalmente envolvido nas atividades, revelando que a participação plena ainda é um desafio a ser alcançado.

Esse quadro evidencia que, apesar dos esforços docentes, a participação dos estudantes com NEE permanece limitada, o que vai ao encontro do que preconizam a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): garantir condições pedagógicas, formativas e estruturais adequadas para que todos os estudantes participem de maneira significativa das atividades escolares.

4.3.2.5 Conhecimento e Avaliação do AEE/SRM

Com o intuito de compreender a percepção dos profissionais da escola sobre o AEE, foram propostas as questões que investigam o conhecimento acerca do trabalho realizado na SRM e a avaliação atribuída a esse serviço.



Os dados apresentados no Gráfico 22 mostram que a maior parte dos participantes afirma conhecer o trabalho realizado no AEE. Isso indica que o AEE é amplamente reconhecido pela comunidade escolar, possivelmente em razão da articulação entre os

profissionais da SRM e os demais docentes, conforme orientam as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2025).

As respostas à pergunta exploratória “Qual é a principal dificuldade para atuar com estudantes com NEE?” revelam três grupos principais de desafios enfrentados pelos docentes.

O primeiro conjunto diz respeito às condições estruturais da escola, incluindo limitações no espaço físico, ausência de materiais pedagógicos adequados, turmas numerosas e falta de profissionais de apoio. Os docentes relatam que essas condições dificultam o atendimento individualizado e tornam o trabalho cotidiano especialmente desafiador.

O segundo grupo refere-se à formação profissional, evidenciando que muitos professores sentem necessidade de aprofundar conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com NEE, além de apontarem dificuldades para conciliar estudo, planejamento e outras demandas profissionais. As respostas reforçam que a oferta de formação continuada ainda é insuficiente diante das necessidades práticas da inclusão.

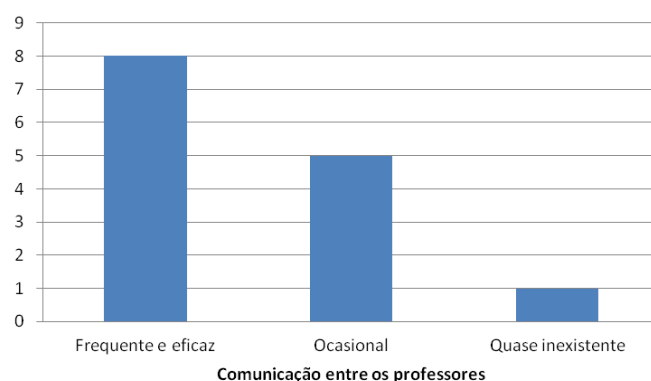
O terceiro conjunto de dificuldades envolve sobrecarga de trabalho e falta de suporte institucional. Os participantes mencionam o acúmulo de tarefas pedagógicas e administrativas, associado à percepção de que a escola e o sistema educacional nem sempre oferecem o apoio necessário para a efetivação das práticas inclusivas.

Esses elementos dialogam diretamente com os princípios da PNEPEI (2008), que afirma que a efetivação da educação inclusiva depende de profissionais capacitados, condições adequadas de trabalho e organização escolar voltada para a diversidade. As respostas demonstram que, embora exista esforço individual dos docentes, persistem barreiras que ultrapassam a prática do professor e demandam investimentos estruturais e institucionais mais amplos.

4.3.2.6 Articulação Pedagógica com o AEE

Esse tópico busca compreender a dinâmica de comunicação e articulação entre os professores do AEE, atuantes na SRM, e os professores do ensino comum.

Gráfico 23: Comunicação entre o professor da SRM e o professor de sala



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 23: Comunicação entre o professor da SRM e o professor de sala” apresenta a percepção dos docentes sobre a interação profissional entre o AEE e a sala de aula comum. Os dados indicam que, para a maior parte dos respondentes, essa comunicação ocorre de maneira frequente e eficaz, sinalizando práticas colaborativas que favorecem o planejamento conjunto e a adequação das estratégias pedagógicas para os estudantes com NEE.

Por outro lado, uma parcela dos participantes descreve essa comunicação como ocasional, o que evidencia que, em algumas unidades, o diálogo entre os profissionais ainda não é sistemático. Essa irregularidade pode comprometer a continuidade das ações inclusivas e a articulação pedagógica necessária para o desenvolvimento dos estudantes.

O cenário apresentado reflete avanços importantes, mas também aponta desafios relacionados à consolidação de práticas colaborativas. A organização institucional deve, portanto, criar condições para que o diálogo entre o professor da SRM e o professor regente ocorra de forma contínua e estruturada, em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2025), que ressaltam a importância da articulação entre o AEE e o ensino regular para a efetividade da inclusão.

A questão “Como ocorre a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com você, professor da sala de aula regular?” evidencia uma diversidade de formas de interação entre os profissionais da escola. As respostas revelam três padrões principais de articulação.

O primeiro grupo de respostas aponta para uma prática de colaboração contínua, caracterizada por diálogo frequente, trocas de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes e construção conjunta de estratégias pedagógicas. Nessas situações, a articulação ocorre de maneira sistemática, com momentos de conversa, alinhamento de práticas e tomada

de decisões compartilhadas. Esse cenário se aproxima do que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que destaca a importância de ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo educativo dos estudantes público da Educação Especial.

Um segundo conjunto de respostas mostra que, em parte das unidades, a comunicação acontece de forma esporádica, geralmente motivada por demandas pontuais, dificuldades específicas ou situações emergenciais. Nesse caso, a articulação não se constitui como prática contínua, mas como resposta a necessidades imediatas. Esse padrão indica que a colaboração nem sempre está incorporada à rotina de planejamento pedagógico, o que fragiliza a continuidade das ações inclusivas.

Também aparecem registros que indicam limitações mais significativas na articulação, seja pela falta de tempo, excesso de demandas ou ausência de espaços institucionais destinados ao diálogo pedagógico. Nessas situações, o contato entre os profissionais ocorre apenas durante reuniões pontuais ou em momentos coletivos, insuficientes para garantir o acompanhamento sistemático dos estudantes e a elaboração conjunta de estratégias inclusivas.

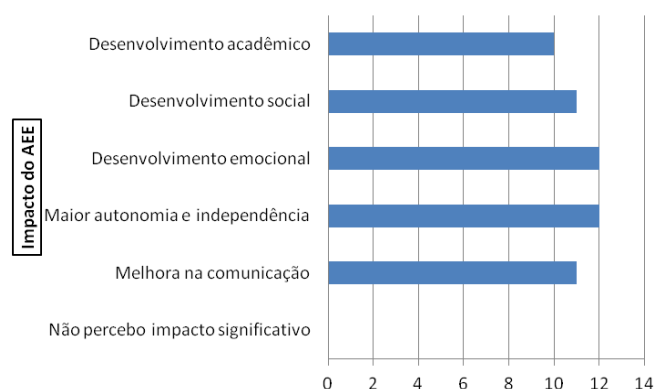
Esses diferentes cenários apontam que, embora existam experiências exitosas de cooperação, a articulação entre professores da sala regular e do AEE ainda é desigual e, em muitos casos, depende da iniciativa individual dos profissionais e não de uma cultura institucional consolidada, conforme previsto nas Diretrizes da SME (Goiânia, 2025).

A análise dialoga com a perspectiva de Vygotsky (1994), que enfatiza que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais. Atividades realizadas de maneira colaborativa, segundo o autor, oferecem oportunidades únicas de aprendizagem, promovendo a construção de referenciais comuns, a ampliação das capacidades cognitivas e o estabelecimento de significados compartilhados. Assim, a ausência de diálogo sistemático entre os profissionais da escola limita a construção de práticas pedagógicas inclusivas e reduz o potencial do AEE em apoiar efetivamente o processo de aprendizagem dos estudantes com NEE.

4.3.2.7 Impactos Percebidos a Partir do AEE

Esse ponto abordado busca compreender os impactos percebidos do AEE no desenvolvimento dos estudantes com NEE.

Gráfico 24: Aspectos do desenvolvimento impactados por meio do AEE



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 24: Aspectos do desenvolvimento impactados por meio do AEE” apresenta as percepções dos docentes sobre os efeitos do AEE no desenvolvimento dos estudantes com NEE. As respostas mostram que os impactos mais frequentemente mencionados concentram-se nas dimensões socioemocionais, especialmente em aspectos relacionados à autonomia, à independência e ao desenvolvimento emocional. Esse conjunto de percepções indica que o AEE tem desempenhado um papel significativo no fortalecimento da autoconfiança, da autorregulação e da capacidade dos estudantes lidarem com os desafios do cotidiano escolar.

Também se destacam melhorias na comunicação e nas interações sociais, evidenciando que o AEE contribui para ampliar as formas de expressão dos estudantes e fortalecer seus vínculos no ambiente escolar. Embora os impactos acadêmicos também tenham sido apontados, eles aparecem de maneira menos predominante, sugerindo que o AEE tem sido percebido como um espaço que atua principalmente no desenvolvimento integral dos estudantes, para além do desempenho escolar imediato.

Nenhum participante relatou ausência de impacto, o que reforça a percepção positiva do trabalho realizado na SRM. Esse cenário dialoga com a perspectiva de Vygotsky (1994), segundo a qual o desenvolvimento humano é potencializado pelas interações sociais e pelos processos de mediação, elementos essenciais do trabalho pedagógico realizado no AEE.

Essas evidências demonstram que o atendimento especializado tem contribuído não apenas para aprendizagens específicas, mas também para a construção de vínculos, o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa compreensão está alinhada aos princípios da educação inclusiva presentes na LBI (Lei nº 13.146/2015) e na PNEEPEI (2008), que orientam a promoção do desenvolvimento integral

dos estudantes, respeitando suas singularidades e assegurando condições para sua plena participação na escola.

Para aprofundar a compreensão sobre a percepção docente a respeito dos efeitos do AEE, foi proposta a pergunta aberta: “Se desejar, explique como o AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais tem impactado o desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.” As respostas obtidas revelam percepções variadas, porém convergentes, sobre os impactos positivos do AEE no cotidiano escolar. Os participantes mencionam avanços relacionados ao comportamento, à aprendizagem, à socialização e ao interesse dos estudantes pelas atividades. Os relatos destacam que o atendimento especializado contribui para mudanças graduais e significativas, especialmente entre estudantes com diferentes níveis de suporte.

Também foram mencionados efeitos positivos na alfabetização, no engajamento nas atividades pedagógicas e na participação em sala de aula. Parte dos respondentes destacou que o AEE utiliza metodologias adaptadas, lúdicas e contextualizadas, como jogos, materiais concretos e atividades de socialização, que contribuem para reduzir barreiras e favorecer o desenvolvimento global dos estudantes. Há menções ainda ao esforço dos estudantes em realizar atividades que antes não conseguiam, indicando progressos individuais importantes.

Apesar dos impactos positivos, alguns desafios foram apontados. Entre eles, a necessidade de uma equipe multiprofissional mais ampla, capaz de atender às múltiplas demandas dos estudantes, bem como a insuficiência de profissionais de apoio para acompanhar o trabalho pedagógico nas turmas regulares. Esses apontamentos reforçam a importância da articulação entre o AEE, a sala regular e os demais serviços de apoio da rede.

De forma geral, as respostas evidenciam que o AEE tem proporcionado avanços relevantes quando há aplicação de metodologias diferenciadas, sensibilidade docente e trabalho colaborativo entre os profissionais. Esse cenário demonstra que a Rede Municipal de Goiânia tem buscado assegurar aos estudantes com NEE oportunidades de desenvolvimento integral, alinhadas ao previsto no Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que orienta a garantia de condições para que cada sujeito alcance o máximo de suas habilidades e potencialidades.

Em síntese, a análise das respostas dos professores da sala regular revela um grupo profissional experiente, cuja trajetória é marcada pela formação acadêmica sólida e pela busca contínua por especializações que dialogam com a Educação Inclusiva. Esse investimento

formativo aparece refletido nas práticas pedagógicas mencionadas, que incluem adaptação curricular, uso de metodologias diversificadas, contato com as famílias e elaboração de planejamentos individualizados. Apesar das contribuições reconhecidas do AEE para o desenvolvimento dos estudantes com NEE, grande parte dos docentes aponta sentir-se pouco preparada para atuar diante das especificidades desse público. As respostas também evidenciam que, embora a inclusão esteja presente no discurso institucional e nos documentos oficiais, sua materialização ocorre de forma parcial, influenciada por desafios como turmas numerosas, falta de profissionais de apoio, restrições de tempo para o planejamento conjunto e fragilidades na articulação entre o ensino regular e o AEE.

Desse modo, observa-se que os professores da sala comum vivenciam um cenário ambivalente: demonstram disposição, sensibilidade e empenho para desenvolver práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que lidam com limites estruturais e institucionais que dificultam a efetivação plena desse projeto. Essa realidade aponta para a necessidade de políticas de formação continuada, condições adequadas de trabalho e fortalecimento das ações de apoio pedagógico, elementos essenciais para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.3.3 Professores da SRM

O questionário aplicado aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais foi elaborado para reunir informações sobre o perfil profissional, as condições de trabalho e as práticas pedagógicas no AEE. Sua organização seguiu a abordagem qualitativa de Minayo (2001), que orienta a construção de categorias a partir dos sentidos presentes no campo. Dessa forma, as perguntas contemplam aspectos de formação e experiência docente, infraestrutura, desafios do atendimento e percepções sobre a contribuição do AEE para o desenvolvimento dos estudantes.

4.3.3.1 Perfil Profissional e Experiência

As primeiras questões do questionário buscam traçar o perfil profissional dos docentes que atuam nas SRM, contemplando a formação acadêmica (graduação, pós-graduação e especialização) e o tempo de experiência. Conforme mencionado anteriormente, da estimativa de 5 professores da SRM tivemos 4 participantes respondendo o questionário.

A primeira questão investigou a formação acadêmica dos docentes que atuam nas SRM. Entre os quatro participantes, todos possuem graduação em Pedagogia e especialização em AEE, conforme exigido nas Diretrizes (Goiânia, 2025). Além disso, foram mencionadas outras formações complementares, como psicopedagogia, psicomotricidade, ABA e cursos voltados à docência e gestão educacional, evidenciando um perfil profissional com qualificação diversificada na área da Educação Inclusiva.

As respostas para a questão de Tempo de atuação na SRM pelos docentes mostram uma variação significativa entre os participantes, desde profissionais que ingressaram recentemente na função até aqueles com experiência acumulada ao longo de vários anos. Essa diversidade de trajetórias dialoga com o processo de expansão das SRM no município de Goiânia, especialmente a partir de 2023, conforme registrado na documentação da Secretaria Municipal de Educação. O grupo revela, portanto, a presença simultânea de docentes mais experientes, com repertório consolidado nas práticas do AEE, e de profissionais em início de atuação, que aportam novas perspectivas e metodologias. Essa combinação favorece a troca de saberes, a construção colaborativa de estratégias e o aprimoramento coletivo das práticas inclusivas.

4.3.3.2 Caracterização do Atendimento

As questões a seguir foram elaboradas para compreender a organização e o funcionamento do trabalho realizado nas SRM, considerando tanto o volume de atendimento quanto os processos pedagógicos adotados.

As respostas referente a pergunta sobre o número de estudantes atendidos pelas SRM revelam uma demanda elevada e, em alguns casos, superior ao previsto nas Diretrizes da SME (Goiânia, 2024), que estabelecem o limite de até 30 estudantes por SRM. Entre os participantes, observou-se que todas as salas registram atendimentos próximos ou superiores a esse parâmetro, evidenciando um cenário de pressão sobre a capacidade de oferta do AEE.

Além disso, uma das unidades relatou a existência de fila de espera para o atendimento, demonstrando que a demanda atual ultrapassa a estrutura disponível. Essa situação reforça a necessidade de ampliação das SRM e de investimentos na rede, de modo a reduzir o tempo de espera e assegurar acesso mais rápido e contínuo ao atendimento especializado. Tal necessidade está alinhada ao que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), quanto à garantia de recursos humanos e materiais adequados, e à

PNEEPEI (2008), que orienta que o AEE seja ofertado em condições que assegurem equidade, qualidade e atendimento tempestivo aos estudantes público da Educação Especial.

Para a questão: “Como é planejado o atendimento aos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais?”, as respostas revelam que o processo segue uma lógica estruturada, individualizada e alinhada às normativas da SME. Os docentes destacam que o planejamento é elaborado a partir da identificação das necessidades específicas de cada estudante, com base nas informações do PEI, construído pelo professor da sala regular, e do PAEE elaborado pela SRM, conforme previsto pelas Diretrizes (Goiânia, 2025).

Observa-se ainda que o atendimento é organizado de forma flexível, podendo agrupar pequenos conjuntos de estudantes, respeitando o tempo de atendimento e as particularidades de cada caso. Algumas respostas indicam que a organização das ações pedagógicas se estrutura em eixos como Comunicação e Tecnologia Assistiva, Desenvolvimento Cognitivo e Área Psicomotora, reforçando uma abordagem ampla e multidimensional do AEE. Esses elementos evidenciam um planejamento que considera o desenvolvimento integral do estudante, garantindo intervenções coerentes com suas necessidades educacionais específicas, em conformidade com as Diretrizes (Goiânia, 2025).

Para a questão: “Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender às necessidades dos estudantes que você atende?”, as respostas evidenciam práticas diversificadas, centradas nas necessidades individuais dos estudantes e alinhadas às normativas que regem o atendimento nas SRM. Entre os principais elementos observados está o planejamento individualizado, construído a partir de avaliações diagnósticas, observações sistemáticas e identificação das potencialidades e desafios de cada estudante. Esse cuidado evidencia a aplicação das Diretrizes (Goiânia, 2025), que orientam a elaboração e uso do PEI e do PAEE como instrumentos fundamentais para a organização do atendimento especializado.

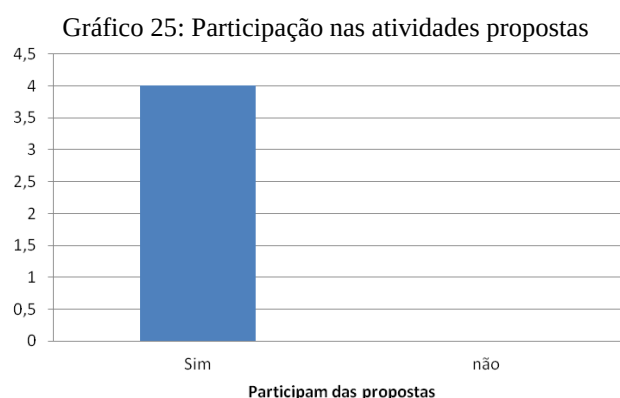
Outra dimensão destacada pelos participantes diz respeito à variedade de metodologias empregadas. As ações incluem atividades lúdicas, jogos pedagógicos e recreativos, exercícios de leitura e escrita, desenhos, uso de recursos estruturados, quadros e fichas de comunicação, além de materiais de Tecnologia Assistiva. Essa diversidade está em consonância com a LBI (Lei nº 13.146/2015), que prevê a adoção de estratégias e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e garantir condições equitativas de aprendizagem.

O acolhimento emerge como um componente central na prática pedagógica relatada. O momento inicial de interação com o estudante é compreendido como espaço de construção de vínculo, observação e segurança emocional. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2003), ao defender uma educação participativa, solidária e acolhedora, fundamentada na formação integral do estudante e nas singularidades de cada sujeito.

As respostas também indicam a importância da articulação entre a SRM, a sala regular e as famílias, reforçando a necessidade de continuidade e coerência no processo educativo, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).

Além disso, observa-se atenção às dimensões cognitivas, motoras e socioemocionais do estudante, considerando aspectos como postura corporal, coordenação motora fina, forma de interação com colegas e modos de realizar atividades. Essa abordagem reflete o entendimento de que o desenvolvimento ocorre de forma integral, envolvendo corpo, mente e relações sociais. Em consonância com as Diretrizes Operacionais do AEE (Brasil, 2009), cabe ao professor identificar barreiras, adaptar recursos, organizar estratégias e ampliar possibilidades de acesso ao currículo.

De modo geral, as práticas mencionadas demonstram uma atuação pedagógica inclusiva, sensível e orientada por princípios legais, capaz de promover tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a participação social dos estudantes, em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011, que prevê medidas de apoio individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 25 apresenta as respostas à questão: “Os estudantes participam ativamente das atividades propostas?”. Todos participantes afirmaram que sim, indicando que os

estudantes demonstram engajamento nas ações desenvolvidas na SRM. Esse resultado mostra que as atividades planejadas são atrativas e capazes de despertar o interesse dos alunos, favorecendo a participação e o envolvimento nas atividades pedagógicas. Também revela um vínculo positivo estabelecido entre os estudantes e o professor do AEE, em consonância com as reflexões de Mantoan (2003) sobre a importância de práticas acolhedoras e participativas no contexto da educação inclusiva.

Para a questão: “Como é a avaliação dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais?”, as respostas expõem que esse processo ocorre de maneira contínua, processual e formativa. A avaliação não se limita a momentos pontuais, mas acompanha todo o percurso do estudante, permitindo observar avanços, dificuldades e necessidades específicas ao longo do semestre ou do ano letivo. Os participantes mencionam o uso de registros, observações sistemáticas e monitoramento frequente, o que possibilita ajustes constantes nas estratégias e recursos utilizados.

As práticas avaliativas destacadas abrangem diferentes dimensões do desenvolvimento, incluindo aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos e sociais, além da verificação da eficácia dos recursos de acessibilidade e das intervenções pedagógicas. Observa-se também que a avaliação no AEE possui características próprias, distintas da avaliação realizada na sala de aula comum, uma vez que está orientada para a eliminação de barreiras, a promoção da participação plena do estudante e o acompanhamento individualizado de seu progresso.

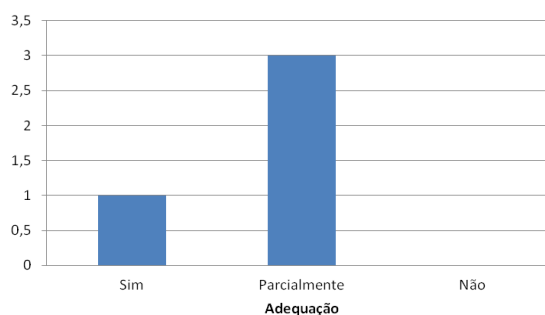
As respostas mencionam ainda a articulação entre o professor do AEE e o docente da sala regular, realizada por meio de diálogos, trocas de informações e acompanhamento conjunto das demandas dos estudantes, reforçando a importância da colaboração intersetorial no processo avaliativo. Outro aspecto relevante é o uso da avaliação como instrumento para replanejar práticas e intervenções, adequando-as continuamente às necessidades observadas.

De modo geral, as respostas estão em consonância com a proposta do AEE e evidenciam uma avaliação dinâmica, centrada no estudante e alinhada às orientações do Decreto nº 7.611/2011, que destaca a necessidade de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem por meio de apoios individualizados e efetivos.

4.3.3.3 Infraestrutura e Recursos

Para compreender melhor as condições de trabalho no AEE, é fundamental analisar aspectos ligados ao espaço físico e aos recursos disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como dos desafios enfrentados.

Gráfico 26: A infraestrutura do AEE está adequada?



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 26: A infraestrutura do AEE está adequada?” apresenta as respostas à questão: “Na sua percepção, a infraestrutura da Sala de Recursos Multifuncionais é adequada para atender às necessidades dos estudantes?”. Observa-se que a maioria dos participantes considera a infraestrutura apenas parcialmente adequada, enquanto apenas um avaliou como adequada. Esse resultado indica que, embora existam aspectos positivos nas SRM, ainda há pontos que precisam ser aprimorados para garantir melhores condições de atendimento. A percepção dos profissionais reforça a necessidade de maior atenção do poder público às demandas desse espaço, assegurando suporte técnico e financeiro, conforme estabelece o Decreto nº 7.611/2011.

Embora a questão anterior solicitasse que, em caso de resposta negativa, fossem indicados os principais desafios, e nenhuma resposta tenha sido registrada como “não”, dois participantes destacaram a necessidade de ampliar os recursos pedagógicos disponíveis na SRM. As observações apontam, sobretudo, para a insuficiência de tecnologias assistivas e de equipamentos atualizados, como dispositivos digitais e materiais pedagógicos modernos. Esses apontamentos evidenciam que, mesmo quando a infraestrutura é percebida como adequada ou parcialmente adequada, ainda persistem lacunas que podem limitar a efetividade do atendimento no AEE. Tal situação contraria a legislação vigente, que prevê a oferta de recursos de acessibilidade e de condições adequadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes atendidos.

As respostas para a questão: “Quais recursos e materiais pedagógicos estão disponíveis atualmente na Sala de Recursos Multifuncionais? Por favor, cite todos que considerar importantes”, revelam um cenário marcado por diversidade, mas também por desigualdades no acesso e na oferta desses materiais. Os participantes mencionam a existência de jogos pedagógicos, materiais de consumo (como papel, lápis, tintas e massinha), equipamentos tecnológicos, como computadores e caixas de som, além de recursos voltados para diferentes dimensões do desenvolvimento, alfabetização, cognição, percepção visual, consciência fonológica e coordenação motora.

Um aspecto relevante identificado nas respostas é que parte dos materiais utilizados nas SRM é produzida ou adquirida pelos próprios professores. Essa prática demonstra iniciativa e compromisso dos profissionais, mas também evidencia lacunas no fornecimento institucional, indicando que ainda há dependência de esforços individuais para suprir demandas materiais.

Embora os recursos existentes permitam a elaboração de estratégias diversificadas e potencializam a aprendizagem dos estudantes atendidos, as limitações apontadas reforçam a necessidade de maior investimento público para garantir equidade, atualização e condições adequadas de funcionamento das SRM. Tal necessidade converge com o previsto no Decreto nº 7.611/2011, que estabelece o dever do poder público de assegurar os recursos de acessibilidade e o suporte necessário ao atendimento educacional especializado.

As respostas para a pergunta: “A Sala de Recursos Multifuncionais possui tecnologias assistivas? Por favor, cite as que considerar importantes.”, evidenciam percepções distintas sobre a presença e o uso de Tecnologias Assistivas - TA nas SRM. A maior parte das respostas revelam a existência de recursos como lupas, tablets, tesouras adaptadas, plano inclinado e outros materiais que favorecem a participação dos estudantes público da Educação Especial. A existência desses materiais nas SRM apontam esforços das unidades escolares para promover acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas.

Por outro lado, há menção à ausência de recursos de TA em uma das respostas, o que revela uma disparidade na estrutura disponível entre as salas e contraria as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.146/2015. Esse contraste evidencia a necessidade de investimentos contínuos em materiais e equipamentos, que garantam condições equitativas de oferta do AEE em todas as unidades da rede.

4.3.3.4 Desafios e Dificuldades

As questões a seguir buscam compreender os principais desafios enfrentados no AEE, especialmente no contexto das SRM. Elas abordam tanto as dificuldades como os desafios para a efetividade do trabalho pedagógico inclusivo.

As respostas para a questão: “Quais são os maiores desafios no atendimento aos estudantes?” apresenta um conjunto de percepções sobre os principais desafios enfrentados no atendimento. As respostas evidenciam que a sobrecarga de trabalho e o tempo insuficiente aparecem como limitações recorrentes, especialmente diante das múltiplas atribuições que compõem a rotina do professor do AEE. Também é destacada a falta de articulação entre a SRM, os demais espaços escolares e os profissionais envolvidos no processo educativo, o que pode comprometer a continuidade do atendimento.

Outro aspecto mencionado é a escassez de recursos materiais, aliada à necessidade de desenvolver estratégias que despertem o interesse e o engajamento dos estudantes, favorecendo sua participação e aprendizagem. Esse conjunto de fragilidades dialoga com as orientações do Decreto nº 7.611/2011, que estabelece a responsabilidade do poder público em garantir condições adequadas para a efetivação da educação inclusiva.

Quanto à questão: “Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no dia a dia da Sala de Recursos Multifuncionais? (Ex.: falta de recursos, capacitação, apoio da gestão, apoio das famílias.)”, as respostas revelam diferentes percepções sobre os desafios vivenciados no cotidiano das SRM. Entre as dificuldades apontadas, destaca-se a necessidade de fortalecer um ambiente mais inclusivo, no qual os profissionais estejam atentos às diferenças e realizem adaptações que favoreçam a participação dos estudantes. Também aparece com frequência a baixa participação das famílias nas ações escolares, elemento fundamental para o processo educacional, conforme prevê o Decreto nº 7.611/2011 ao orientar que o AEE deve envolver a família para assegurar o acesso e a participação dos estudantes.

Outro ponto mencionado refere-se à presença de demandas relacionadas à saúde e ao cuidado, que por vezes, extrapolam o campo pedagógico e podem gerar tensões quanto às atribuições previstas na Lei nº 13.146/2015 (LBI). Além disso, as respostas evidenciam também a sobrecarga burocrática, com grande quantidade de registros e planilhas a serem preenchidos, somada ao tempo reduzido para atender plenamente todas as demandas da rotina.

Esse conjunto de aspectos demonstra que os desafios enfrentados pelos profissionais vão além dos recursos materiais, abrangendo dimensões organizacionais, formativas e relacionais que impactam diretamente a qualidade do atendimento educacional.

4.3.3.5 Articulação e Participação

A participação das famílias e a articulação entre o AEE e o ensino regular são aspectos fundamentais para garantir a efetividade das ações desenvolvidas na SRM.

As respostas para a questão: “De que forma e com que frequência as famílias participam do processo de Atendimento Educacional Especializado - AEE que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais?”, apresenta percepções distintas sobre a frequência e o modo como as famílias participam do processo de AEE nas SRM. As respostas mostram que a participação familiar é considerada relevante para o desenvolvimento dos estudantes, sendo mencionadas ações como manter rotinas em casa, acompanhar devolutivas, dialogar sobre habilidades e desafios, e envolver-se nas atividades propostas pela escola. Em um dos relatos, ressalta-se que essa participação é vista como essencial para o sucesso do atendimento, abrangendo tanto aspectos pedagógicos quanto rotinas e cuidados que contribuem para o avanço do estudante.

Por outro lado, há também registro que aponta a participação mínima ou pouco frequente, limitada ao ato de levar o estudante à escola. Esse contraste evidencia que, embora existam experiências positivas de parceria entre escola e família, ainda há situações em que o envolvimento é reduzido, o que pode impactar a continuidade e a efetividade do AEE. As respostas revelam, portanto, a necessidade de fortalecer estratégias de aproximação, diálogo e corresponsabilidade entre profissionais e famílias.

A análise das respostas à questão “Como ocorre a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular?” evidencia que essa articulação acontece de forma sistemática e organizada, seguindo as orientações das Diretrizes Municipais (Goiânia, 2025). Os encontros são realizados semanalmente, às sextas-feiras, envolvendo o professor da sala regular, a coordenação pedagógica e a direção. Esses momentos coletivos são utilizados para observar o comportamento e o desempenho dos estudantes nos diferentes espaços da escola, discutir avanços e dificuldades e planejar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento de cada criança.

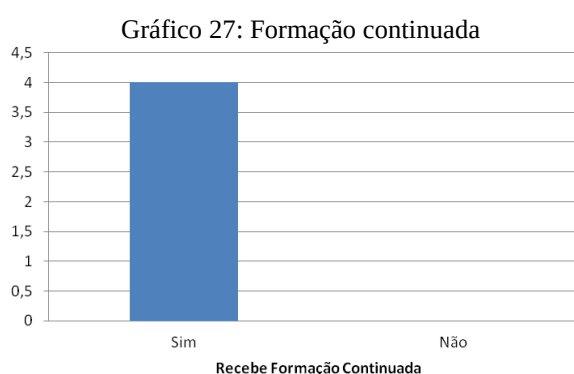
As respostas indicam que o processo é marcado pela colaboração entre os profissionais, com o professor do AEE atuando de maneira integrada às formações continuadas da escola e realizando visitas de acompanhamento às turmas. Essa aproximação permite alinhar práticas, ajustar materiais, propor adaptações curriculares e organizar avaliações de acordo com as necessidades identificadas. Também se destaca que o planejamento das estratégias é feito de forma individualizada, a partir das especificidades de cada estudante, garantindo condições mais adequadas de acesso, permanência e aprendizagem.

Tais demonstrações evidenciam um trabalho integrado e planejado, configurando-se como uma prática contínua de cooperação entre AEE e ensino regular. Esse movimento está em consonância com as Diretrizes Operacionais do AEE, estabelecidas pelo Decreto n. 4/2009, que preveem a:

[...] articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3)

4.3.3.6 Apoio Institucional e Formação Continuada

A formação continuada e o suporte institucional são fundamentais para o fortalecimento do trabalho realizado nas SRM. Essas dimensões não apenas qualificam a prática pedagógica, mas também asseguram que o AEE seja desenvolvido com base em conhecimentos atualizados, recursos adequados e alinhamento às diretrizes de inclusão.



Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 27: Formação continuada” apresenta os resultados referentes à pergunta sobre a oferta de formação específica para atuação na Sala de Recursos Multifuncionais. As respostas mostram unanimidade: todos os participantes afirmam receber formação continuada voltada ao AEE. Esse cenário aponta para um movimento consistente de qualificação

profissional, no qual a atualização permanente de conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas são assegurados pela rede. Tal investimento contribui para a efetividade do atendimento, fortalecendo a atuação docente e garantindo que o AEE seja desenvolvido conforme orienta a Lei nº 13.146/2015, que destaca a importância da formação adequada para a promoção da educação inclusiva.

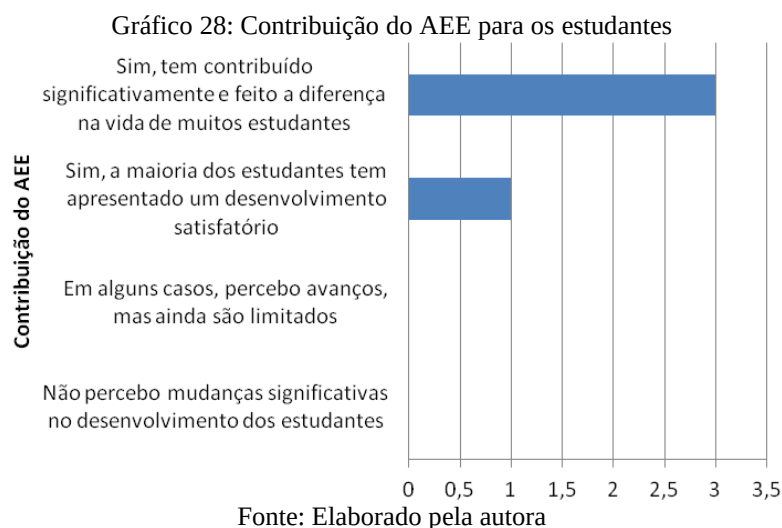
A análise das respostas à pergunta “Como a escola e a Secretaria de Educação apoiam o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais?” revela que esse apoio se materializa de diferentes formas e abrange tanto aspectos formativos quanto estruturais. As falas indicam que a Secretaria de Educação desempenha um papel central ao oferecer cursos e formações específicas para os profissionais do AEE, além de manter uma equipe multidisciplinar que realiza visitas frequentes às unidades. Essas visitas têm caráter orientador, contribuindo para o acompanhamento pedagógico e para o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nas SRM.

Outro ponto evidenciado nas respostas é a integração do atendimento educacional especializado ao projeto político-pedagógico da escola. Essa articulação envolve o diálogo entre o professor do AEE e os docentes da sala comum, o apoio na adaptação de materiais pedagógicos, o fortalecimento da comunicação com as famílias, a oferta de formação continuada e o fornecimento de recursos e equipamentos necessários ao atendimento.

De modo geral, as contribuições relatadas mostram que o apoio ofertado ultrapassa a dimensão técnica, alcançando ações colaborativas e estruturais que sustentam a efetividade do AEE. Esse conjunto de práticas está alinhado às diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforçam a responsabilidade compartilhada entre as instâncias educacionais para garantir condições adequadas e equitativas ao atendimento especializado.

4.3.3.7 Resultados e Percepções Sobre o Impacto do AEE

A questão a seguir busca identificar como os professores do AEE avaliam a contribuição desse atendimento para o progresso acadêmico, social e pessoal dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE no contexto escolar inclusivo.



O “Gráfico 28: Contribuição do AEE para os estudantes” apresenta as percepções dos professores sobre o impacto do AEE no desenvolvimento dos estudantes do ensino regular. Os dados indicam um cenário amplamente positivo: a maior parte das respostas aponta que o AEE tem contribuído de maneira significativa, produzindo efeitos notáveis na aprendizagem e na inclusão dos alunos. Também aparece a percepção de que a maioria dos estudantes apresenta avanços relevantes ao longo do processo, reforçando o papel formativo e mediador do atendimento. Não foram registradas percepções negativas, o que demonstra um consenso favorável quanto à efetividade do AEE nas unidades investigadas.

De modo geral, os resultados revelam que o atendimento tem alcançado seu propósito, promovendo progressos acadêmicos, sociais e pessoais em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que orienta a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento pleno dos estudantes público da Educação Especial.

A última questão do questionário, de natureza exploratória, buscou identificar informações, comentários ou sugestões que os profissionais considerassem relevantes para a pesquisa. Esse espaço permitiu que os respondentes expressassem inquietações, percepções e demandas que ultrapassam o campo estritamente pedagógico. As respostas evidenciam a necessidade de reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido nas SRM, incluindo a reivindicação por valorização profissional. Entre os relatos, aparece a defesa de uma gratificação específica para o professor do AEE, indicando que a remuneração atual não acompanha a complexidade, a responsabilidade e a carga emocional envolvidas nessa função.

Outro aspecto destacado é a importância de ampliar a visibilidade das SRM para a sociedade. Essa demanda aponta para a necessidade de socializar informações sobre o

trabalho realizado, contribuindo para fortalecer a compreensão pública sobre o papel do AEE, seus objetivos e sua contribuição para a educação inclusiva.

Também emerge a percepção sobre o impacto positivo do atendimento na vida dos estudantes. As respostas mencionam retornos emocionados de famílias e professores, evidenciando que o AEE vai além do desenvolvimento acadêmico: ele repercute no fortalecimento da autoestima, na construção de vínculos e na ampliação da participação social dos estudantes. Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), ao defender que a inclusão escolar se concretiza não apenas no acesso ao conhecimento, mas na experiência de pertencimento e no reconhecimento das potencialidades de cada aluno.

De modo geral, os registros revelam um trabalho marcado por dedicação, compromisso e também por desafios que ainda precisam ser reconhecidos, enfrentados e melhor estruturados para garantir condições equitativas e valorização adequada do AEE na rede de ensino.

Em síntese, a análise das respostas dos professores das SRM revela um quadro marcado pela qualificação profissional e pelo compromisso com a Educação Inclusiva. Observa-se que os docentes possuem formação específica, planejam suas ações de forma intencional e utilizam recursos adaptados para atender às demandas individuais dos estudantes. Os relatos também evidenciam a construção de vínculos afetivos, o acompanhamento constante do progresso e o esforço em criar ambientes que promovam participação, autonomia e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, emergem contradições e desafios que atravessam o cotidiano das SRM. Há referências à existência de filas de espera, indicando que a demanda supera a capacidade de atendimento; persistem desigualdades na infraestrutura das salas; e os profissionais convivem com sobrecarga de atribuições, falta de materiais e reconhecimento insuficiente. Mesmo desempenhando um papel central nas políticas de inclusão, o professor do AEE encontra limites impostos por barreiras institucionais e estruturais que ainda precisam ser enfrentadas para que o atendimento cumpra plenamente sua função na rede pública de ensino.

4.3.4 Responsáveis Pelos Estudantes

Para conhecer a percepção das famílias sobre o funcionamento e a contribuição do AEE, foi elaborado um questionário destinado aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes atendidos. As questões buscaram identificar o motivo do encaminhamento, o tempo de permanência no atendimento, a opinião sobre a contribuição do AEE no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças, entre outras relacionadas à escola. As respostas para as perguntas de natureza exploratória mostraram-se carregadas de vivências, revelando a voz dos responsáveis, suas experiências e expectativas em relação à inclusão escolar.

Tivemos 46 respostas neste questionário, o que permitiu identificar padrões nas percepções das famílias, destacar pontos fortes do atendimento, assim como desafios enfrentados, oferecendo um panorama mais próximo da realidade vivida pelos estudantes e suas famílias.

A organização dos resultados seguiu categorias previamente definidas a partir das próprias questões do instrumento, em consonância com a abordagem qualitativa de Minayo (2001), que admite a construção de categorias quando fundamentadas nos objetivos da pesquisa. Essa estruturação permitiu organizar o material de forma sistemática e aprofundar a interpretação dos sentidos presentes nas respostas das famílias.

4.3.4.1 Atendimento

As primeiras questões do questionário buscaram traçar um perfil do atendimento recebido pelos estudantes na SRM. Essas informações ajudam a compreender o contexto, as características da demanda e o uso do AEE na rede municipal.

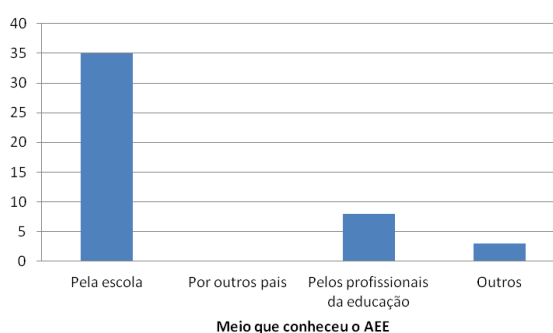
O questionário inicia-se com a pergunta “Por qual motivo a sua criança é atendida na Sala de Recursos Multifuncionais?”. As respostas dos responsáveis revelam que os encaminhamentos estão, em sua maioria, associados a diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista - TEA e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Esses quadros aparecem frequentemente acompanhados de dificuldades de aprendizagem, atraso no processo de alfabetização, questões relacionadas à atenção, desafios na fala, limitações na coordenação motora e dificuldades em habilidades de raciocínio lógico.

Além dos diagnósticos formais, alguns responsáveis relatam que o encaminhamento ocorreu por iniciativa da própria escola, motivado pela identificação de dificuldades no

cotidiano escolar da criança. De forma geral, os motivos apresentados evidenciam tanto a presença de necessidades específicas quanto a observação pedagógica realizada pela equipe escolar, reforçando o papel das SRM como espaço de apoio para estudantes que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na pergunta “Há quanto tempo a sua criança é atendida na Sala de Recursos Multifuncionais?”, observa-se uma ampla variação nos tempos de permanência, que vão desde atendimentos iniciados recentemente, com poucos meses de acompanhamento, até casos que já acumulam seis anos de atuação contínua. De modo geral, destaca-se um número significativo de estudantes que permanecem no AEE por mais de um ano, evidenciando uma trajetória prolongada e consistente de acompanhamento especializado. Essa permanência ampliada sugere que as famílias reconhecem a importância do atendimento, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de continuidade das intervenções para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo do percurso escolar.

Gráfico 29: Como ficou sabendo da SRM e do AEE



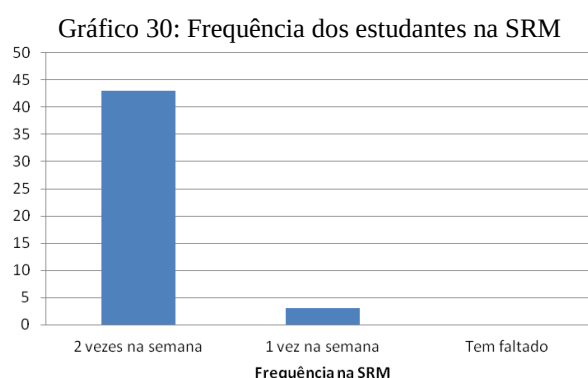
Fonte: Elaborado pela autora

O “Gráfico 29: Como ficou sabendo da SRM e do AEE” responde a questão: “Como você ficou sabendo sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado?”. A maior parte dos respondentes informou ter recebido essas informações diretamente da escola, totalizando 35 respostas. Esse resultado reforça o papel central da instituição escolar como principal mediadora entre as famílias e os serviços de apoio, evidenciando que é nesse espaço que ocorrem os encaminhamentos, orientações e esclarecimentos relacionados ao AEE. A forte presença dessa opção no gráfico também demonstra a confiança das famílias na escola como fonte legítima de informação e suporte.

Outros oito responsáveis afirmaram ter conhecido o AEE por meio de profissionais da educação, enquanto três indicaram meios diversos. Chama atenção o fato de nenhuma família ter marcado a opção “por outros pais”, apontando para a pouca circulação de informações

dentro das próprias redes familiares e comunitárias. Essa ausência sugere que ainda há espaço para fortalecer interações entre responsáveis, ampliando a troca de experiências, o compartilhamento de vivências e a formação de redes de apoio.

Essa reflexão dialoga com Mantoan (2003), ao afirmar que a qualidade do ensino se constrói também a partir da colaboração, da solidariedade e do diálogo. Assim, promover oportunidades para que as famílias conversem, troquem informações e compartilhem trajetórias pode se tornar um caminho importante para fortalecer a inclusão e gerar maior integração no percurso educativo dos estudantes.



O Gráfico 30 apresenta as respostas à pergunta “Qual a frequência do estudante na Sala de Recursos Multifuncionais?” Os dados mostram que a grande maioria dos responsáveis, 43 respondentes, informou que a criança participa do atendimento duas vezes por semana, conforme orientam as Diretrizes Municipais (Goiânia, 2025). Um número menor, composto por 3 respondentes, indicou frequência de uma vez por semana.

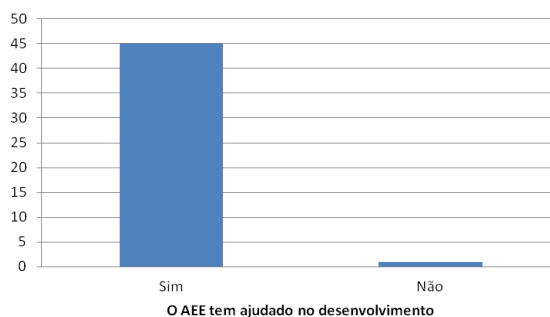
Chama atenção o fato de que nenhuma família marcou a opção “tem faltado”, revelando que os estudantes mantêm presença regular nas atividades da SRM. Essa assiduidade está alinhada ao entendimento de que a frequência é fundamental para a continuidade do acompanhamento, para o desenvolvimento das habilidades trabalhadas e para a efetivação do processo de inclusão. Além disso, respeita o critério estabelecido nas Diretrizes (Goiânia, 2025), que preveem o encerramento da matrícula após três faltas injustificadas.

4.3.4.2 Impacto no Desenvolvimento

As perguntas a seguir revelam como os responsáveis percebem o impacto do AEE no desenvolvimento de seus filhos, permitindo compreender não apenas o alcance pedagógico do

atendimento, mas também a forma como ele contribui para o fortalecimento das habilidades, da autonomia e da confiança dos estudantes.

Gráfico 31: O AEE tem ajudado no desenvolvimento?



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 31 apresenta as respostas à pergunta “Você acha que o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais tem ajudado no desenvolvimento do seu filho(a)?” Os dados revelam uma percepção amplamente positiva entre as famílias: 45 respondentes afirmaram que o AEE tem contribuído para o desenvolvimento da criança, enquanto apenas um indicou que não percebe avanços. Esse resultado reforça o reconhecimento das famílias quanto à importância do atendimento especializado no apoio às aprendizagens, no fortalecimento de habilidades específicas e na promoção da autonomia.

A predominância de avaliações favoráveis dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que destaca o AEE como um serviço fundamental para garantir participação, desenvolvimento e autonomia aos estudantes público da Educação Especial. Assim, o gráfico evidencia que, na percepção das famílias, o atendimento vem cumprindo seu papel como suporte estruturante no processo de inclusão escolar.

A questão exploratória “Se sim, o atendimento tem ajudado em quais aspectos?” permitiu identificar, de forma mais detalhada, os impactos percebidos pelas famílias no desenvolvimento das crianças atendidas na SRM. As respostas apontam avanços significativos em diferentes áreas. No campo da alfabetização, diversos responsáveis relataram melhorias na leitura e na escrita, especialmente no reconhecimento de letras, sons e na fluência das atividades escolares. Também foram mencionados progressos na atenção e na capacidade de concentração, aspectos essenciais para a realização das tarefas e para o envolvimento nas atividades cotidianas.

As famílias destacam ainda mudanças positivas na comunicação e na fala, com

ampliação do vocabulário, maior clareza na expressão de ideias e melhor compreensão das orientações. No âmbito da socialização, foram relatadas melhorias na interação com outras pessoas, na participação em conversas e no engajamento em ambientes familiares. Além disso, surgem referências ao desenvolvimento da coordenação motora, à organização pessoal e à realização de atividades pedagógicas, indicando ganhos que ultrapassam o espaço escolar e se refletem no dia a dia das crianças.

Para os responsáveis que responderam “não” à questão anterior, foi solicitado que justificassem suas percepções. Apenas um participante se manifestou, apontando a ausência de atividades individualizadas e de materiais pedagógicos adequados como motivos para não identificar avanços significativos.

De modo geral, os relatos sugerem que o AEE tem contribuído de forma consistente para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo desde habilidades acadêmicas até aspectos socioemocionais e funcionais. Ainda que exista uma crítica pontual, o conjunto das percepções evidencia que o atendimento tem cumprido sua função enquanto apoio pedagógico especializado, ampliando oportunidades e fortalecendo a autonomia das crianças e adolescentes atendidos. Esse panorama está alinhado ao que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao reconhecer o AEE como instrumento fundamental para eliminar barreiras e garantir a participação plena dos estudantes no processo educacional.

Outra questão de natureza exploratória que aborda o desenvolvimento foi: “Em sua opinião, o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado tem favorecido o desenvolvimento da sua criança na sala de aula comum?”. Entre as 43 respostas obtidas, a grande maioria apontou efeitos positivos, destacando avanços importantes na leitura, na escrita, na comunicação e no comportamento. As famílias relatam que o suporte oferecido pelo AEE tem possibilitado progressos significativos, fortalecendo a autoestima dos estudantes e contribuindo para sua participação nas atividades da sala comum. Muitas avaliações ressaltam, inclusive, a qualidade do atendimento e o impacto direto no desempenho escolar.

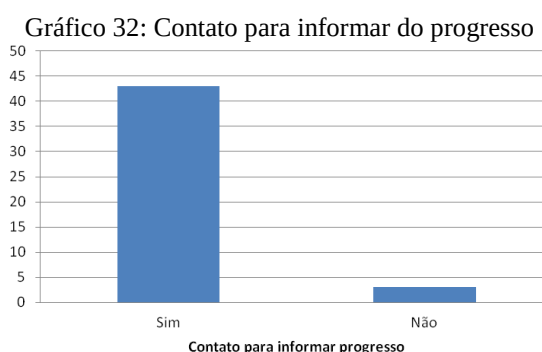
Ao lado dos relatos favoráveis, surgem também críticas que evidenciam tensões no processo de inclusão. Algumas famílias apontam que, embora o AEE contribua de forma expressiva para o desenvolvimento das crianças, esse avanço nem sempre se estende à sala de aula comum. As principais queixas referem-se à ausência de profissionais de apoio, especialmente para estudantes com TEA, o que limita a participação plena nas atividades

regulares e revela um descompasso entre o progresso alcançado no atendimento especializado e a inclusão efetiva no ensino regular. Há referências de que essa falta de suporte contraria o que estabelece a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que prevê acompanhamento adequado para estudantes com TEA que apresentam dificuldades pedagógicas (um indicativo de que as famílias estão informadas e conscientes dos direitos de seus filhos).

De maneira geral, as respostas mostram que o AEE exerce papel determinante no avanço acadêmico, comunicativo e social das crianças, confirmando sua relevância como componente essencial da educação inclusiva. Esse panorama está alinhado ao que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito ao AEE como condição para promover autonomia, participação e desenvolvimento integral. Contudo, as críticas indicam que ainda existem lacunas na articulação entre AEE e sala de aula comum, reforçando a necessidade de práticas integradas e de políticas que garantam a presença de profissionais de apoio, de modo a assegurar uma inclusão verdadeiramente plena e contínua.

4.3.4.3 Comunicação Escola X Família

As questões a seguir exploram como se dá a comunicação entre o professor da SRM e as famílias, bem como a oferta de orientações para o acompanhamento dos estudantes em casa.



Fonte: Elaborado pela autora

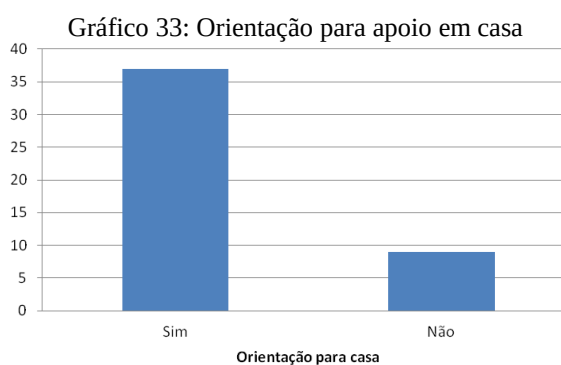
O Gráfico 32 apresenta as respostas à pergunta “O professor da Sala de Recursos Multifuncionais mantém contato com você para informar sobre o progresso do seu filho(a)?”. Os dados mostram que 43 responsáveis afirmam receber devolutivas sobre o desenvolvimento da criança, enquanto apenas 3 indicam não haver esse tipo de comunicação.

A pergunta exploratória, “Se sim, como é esse contato?”, buscou compreender como esse contato acontece. As respostas revelam diferentes práticas adotadas pelos profissionais das SRM: reuniões rápidas realizadas presencialmente, mensagens enviadas pelo WhatsApp,

muitas vezes acompanhadas de fotos ou vídeos, e devolutivas ao final de cada atendimento. Essas estratégias demonstram um esforço em estabelecer comunicação contínua e acessível com as famílias, adaptando-se às rotinas e às necessidades de cada responsável.

Entre os poucos que responderam “não”, alguns mencionaram que não sentem necessidade de maior contato, enquanto outros indicaram desejo de receber mais informações sobre o acompanhamento.

De modo geral, os dados apontam para um padrão de comunicação majoritariamente presente e ativo, reconhecido pelas famílias como parte importante do acompanhamento no AEE. Essa interlocução contribui para fortalecer o vínculo entre escola e responsáveis, favorecendo o entendimento sobre o progresso das crianças e ampliando a parceria necessária para uma inclusão escolar efetiva.



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 33 apresenta as respostas à pergunta “A escola orienta a família sobre como apoiar o aluno em casa?”. Entre os 46 participantes, 37 afirmaram receber algum tipo de orientação, enquanto 9 indicaram não contar com esse suporte. Esse resultado mostra que, embora a maioria das famílias tenha acesso a informações que auxiliam no acompanhamento escolar, ainda existe um grupo significativo que permanece sem esse apoio, o que pode comprometer a continuidade das aprendizagens no ambiente doméstico. A falta de orientação enfraquece o diálogo entre família e escola e reduz as possibilidades de reforço das estratégias pedagógicas fora da sala de aula.

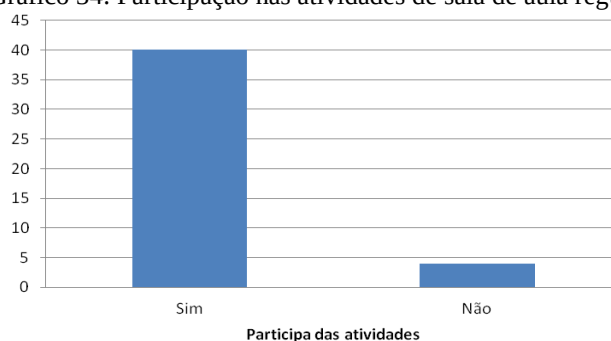
De modo geral, os dados revelam que a comunicação entre o professor da SRM e as famílias ocorre de forma diversificada, combinando encontros presenciais e trocas digitais. Ainda assim, a existência de responsáveis que relatam ausência de contato ou de orientações específicas evidencia uma lacuna importante. Como já discutido, a qualidade do ensino se sustenta na colaboração e no engajamento de todos os envolvidos no processo educativo

(Mantoan, 2003). Fortalecer esse diálogo, garantindo que todas as famílias tenham acesso às informações necessárias, potencializa os efeitos do AEE, amplia o engajamento familiar e contribui para construir uma rede de apoio mais sólida e contínua ao estudante.

4.3.4.4 Participação na Sala Regular

As próximas questões abordam a participação dos estudantes nas atividades propostas pela escola e sua interação com os colegas.

Gráfico 34: Participação nas atividades de sala de aula regular



Fonte: Elaborado pela autora

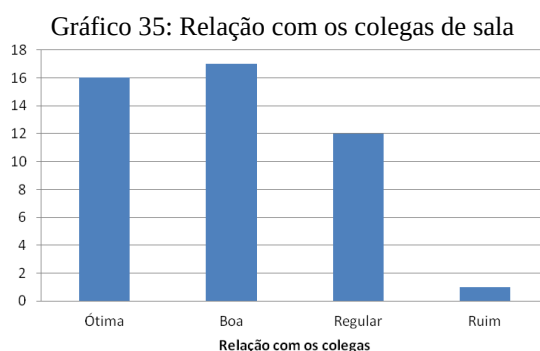
O Gráfico 34 apresenta as respostas à pergunta “O seu filho(a) participa das atividades em sala de aula regular?”. Entre as 44 respostas, 40 afirmam que as crianças participam das propostas realizadas na sala comum, enquanto 4 indicam não haver participação.

A pergunta exploratória subsequente, “Se sim, como é a participação dele (a)?”, buscou compreender como essa participação se manifesta. As respostas revelam que, na maior parte dos casos, os estudantes participam das atividades de maneira parcial, necessitando adaptações pedagógicas e, em algumas situações, o apoio direto de um auxiliar de atividades educativas (cuidador). Também foram relatadas experiências em que as crianças se mostram engajadas, atentas e interessadas, enquanto outras apresentam resistência a determinadas propostas, evidenciando que a participação é fortemente influenciada pelas características individuais e pelo tipo de atividade. Esses dados reforçam a necessidade de estratégias diversificadas para promover o envolvimento de todos os estudantes.

Para complementar essa análise, a questão “Se não, quais são as principais dificuldades?” permitiu identificar padrões nas respostas. Entre os 10 relatos obtidos, destaca-se que as maiores barreiras para a participação plena estão relacionadas às dificuldades de leitura e escrita, indicando desafios importantes no processo de alfabetização. Também emergem questões de socialização, como dificuldade para falar em público ou interagir com

colegas, e aspectos ligados ao engajamento, já que algumas crianças participam apenas quando o tema lhes desperta interesse. Há ainda menções à falta de comunicação detalhada entre escola e família sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, o que limita as possibilidades de apoio no ambiente doméstico.

Por fim, alguns responsáveis apontam que a criança “não acompanha a turma”, o que evidencia a necessidade de adaptações pedagógicas mais consistentes, bem como de estratégias individualizadas que favoreçam a participação e o avanço de cada estudante.



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 35 expõe a percepção dos pais em relação à pergunta: “Como é a relação do seu (sua) filho (a) com os colegas de turma?”. Entre as respostas, 16 responsáveis consideram a relação “ótima”, 17 afirmam ser “boa”, 12 avaliam como “regular” e apenas um descreve a relação como “ruim”. De modo geral, observa-se que a maioria dos estudantes mantém interações positivas, são 33 respostas somando “ótima” e “boa”, indicando que, para grande parte deles, o convívio escolar se desenvolve de maneira satisfatória. No entanto, o número expressivo de avaliações apontando a relação como “regular” sinaliza a existência de desafios na socialização e na construção de vínculos mais consistentes. O único relato de relação “ruim”, embora isolado, demonstra que situações de maior dificuldade de convivência também ocorrem e exigem atenção, uma vez que o relacionamento saudável entre pares é condição fundamental para processos inclusivos.

Ao relacionar esses dados com os resultados anteriores, percebe-se que a maioria dos estudantes participa das atividades da sala comum e estabelece relações positivas com os colegas. Ainda assim, persistem aspectos que precisam ser enfrentados: dificuldades em leitura e escrita, limitações na socialização, necessidade de adaptações pedagógicas e participação parcial em algumas atividades. Esses elementos evidenciam que a inclusão efetiva demanda estratégias mais personalizadas, maior estímulo à socialização e um diálogo contínuo entre escola e família. O fortalecimento desse tripé: adaptação de atividades,

promoção do convívio e parceria com as famílias, é essencial para garantir que todos os estudantes não apenas estejam presentes, mas se sintam pertencentes e valorizados no processo educativo.

Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), ao afirmar que:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação, e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos (2003, p. 33).

Essa perspectiva reforça que a atenção às particularidades de cada estudante é crucial para promover sua participação plena. Além disso, ao trabalhar com atividades adaptadas, estimular a socialização e engajar a família, o AEE se alinha à necessidade de reconhecer essas especificidades, garantindo uma inclusão efetiva e a participação de todos.

4.3.4.5 Sugestões e Relatos Adicionais

Para concluir o questionário, foi apresentada a pergunta “Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou relato sobre sua experiência com a Sala de Recursos Multifuncionais e a inclusão?”. As respostas reunidas nesse momento final revelam um conjunto rico de sentimentos, percepções e vivências das famílias em relação ao AEE e à inclusão escolar. De um lado, aparecem manifestações de reconhecimento, gratidão e alívio, ressaltando o quanto o atendimento especializado tem sido fundamental para o desenvolvimento das crianças, oferecendo suporte pedagógico, segurança emocional e novas possibilidades de aprendizagem. Muitas famílias descrevem a SRM como um espaço acolhedor, que oferece amparo e transforma trajetórias antes marcadas por dificuldades.

Por outro lado, surgem depoimentos que expressam críticas contundentes ao sistema de inclusão. Algumas famílias destacam que, apesar dos avanços proporcionados pela SRM, o cotidiano da sala de aula regular ainda permanece distante do que preveem as políticas inclusivas. Entre as principais queixas, figuram a ausência de adaptações pedagógicas, a falta de profissionais de apoio e a dificuldade das crianças neurodivergentes em acompanhar o ritmo da turma, especialmente nos anos iniciais de alfabetização. Essas percepções revelam a distância entre o ideal da inclusão plena e a realidade vivida, apontando que muitos estudantes ainda não têm suas necessidades atendidas de maneira adequada no espaço comum.

Os relatos mostram que, embora o AEE seja amplamente visto como um recurso essencial, sua atuação nem sempre encontra continuidade na sala regular, onde algumas

crianças enfrentam barreiras para aprender, participar e se concentrar. As famílias demonstram consciência desse cenário e expressam tanto esperança quanto frustração diante das lacunas estruturais que persistem.

Em conjunto, essas vozes, ora suaves em forma de agradecimento, ora firmes em tom de alerta, ajudam a compreender as conquistas e fragilidades que atravessam a educação inclusiva. Elas revelam que a SRM representa, para muitas crianças, uma porta que se abre para novas possibilidades, um espaço que acolhe diferenças e impulsiona o seu desenvolvimento. Contudo, também deixam evidente que esse avanço ainda é frágil, condicionado por limitações que vão desde a ausência de apoio na sala comum até o desencontro entre o que a legislação garante e o que a prática escolar oferece.

Assim, os relatos reforçam a necessidade de ampliar o compromisso institucional com a inclusão, fortalecendo a articulação entre SRM e sala regular, garantindo apoio humano e pedagógico adequado e promovendo condições reais para que todos os estudantes se sintam parte ativa e respeitada no processo educativo, em consonância com o que estabelece a LBI (Lei nº 13.146/2015) ao assegurar o direito ao AEE e a oferta de recursos de acessibilidade; com as Diretrizes Operacionais do AEE, que determinam a articulação entre atendimento especializado e ensino regular; e com a PNEEPEI (2008), que orienta a construção de práticas colaborativas e ambientes educacionais inclusivos.

Em síntese, as percepções das famílias revelam, de forma quase unânime, o impacto positivo do AEE nas SRM, reconhecido como espaço de aprendizado, acolhimento e transformação. Os avanços relatados em alfabetização, comunicação, atenção, autonomia e socialização demonstram que o atendimento cumpre papel essencial no desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, também emergem divergências importantes: nem sempre os progressos observados no AEE se sustentam na sala regular, sobretudo devido à ausência de profissionais de apoio e à falta de adaptações pedagógicas adequadas. A comunicação entre escola e família, embora bem avaliada pela maioria, ainda não alcança todos os responsáveis, deixando parte deles sem orientações sobre como apoiar o estudante em casa. Assim, os relatos expressam simultaneamente gratidão e inquietação, evidenciando que a inclusão, embora presente e em movimento, ainda carece de articulação mais efetiva entre AEE, sala comum e políticas institucionais. Esse cenário reforça a necessidade de avanços estruturais e pedagógicos para consolidar o direito a uma educação inclusiva plena e equitativa, em conformidade com a LBI (Lei nº 13.146/2015), com a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice

Piana) e com a PNEEPEI (2008), que asseguram o atendimento adequado, o apoio necessário e a participação efetiva dos estudantes público da Educação Especial em todos os ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da convicção de que a educação inclusiva é mais do que um ideal declarado em documentos oficiais: ela se concretiza ou se fragiliza no cotidiano escolar. Ao investigar o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM da rede municipal de Goiânia, buscou-se compreender não apenas o funcionamento dessas salas, como também a forma com que elas dialogam com a realidade das escolas, das famílias e, sobretudo, dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia revelam um crescimento contínuo do número de estudantes com NEE entre 2022 e 2024. Esse aumento expressivo demonstra o fortalecimento das políticas de identificação e registro, além de um avanço no acesso à educação inclusiva na rede municipal. Contudo, esse crescimento impõe novos desafios à gestão pública, exigindo o monitoramento constante das demandas e a adequação de recursos pedagógicos, físicos e humanos.

A ampliação do número de estudantes com NEE só se traduz em inclusão efetiva quando acompanhada de condições que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem, em consonância com os princípios de equidade, acessibilidade e qualidade, conforme Decreto 6.711/2011. Assim, o avanço observado não deve ser compreendido apenas em termos quantitativos, mas como parte de um processo contínuo de consolidação da política inclusiva em Goiânia, que requer investimentos permanentes, compromisso coletivo e práticas pedagógicas que transformem o direito à educação em uma realidade vivida por todos.

A análise dos questionários aplicados aos diferentes sujeitos da pesquisa (diretores, coordenadores pedagógicos, professores da sala comum, professores do AEE e responsáveis pelos estudantes com NEE) evidencia a relevância do AEE nas SRM como um espaço de mediação, aprendizado, acolhimento e transformação. De modo geral, os resultados apontam contribuições significativas no desenvolvimento dos estudantes com NEE, sobretudo nas dimensões sócio emocional e comunicacional, confirmando o papel do AEE na promoção da autonomia, da expressão e da socialização, em consonância com os princípios da educação inclusiva e do desenvolvimento integral, conforme PNEEPEI (2008).

As equipes gestoras apresentam sólida formação continuada e compromisso institucional com a inclusão, incorporando ações nos Projetos Políticos-Pedagógicos - PPP e

fortalecendo a cultura inclusiva nas escolas. Os professores da sala comum, por sua vez, revelam experiência e dedicação, adotando adaptações curriculares, metodologias diversificadas e diálogo com as famílias; contudo, relatam sentir-se despreparados para lidar com as especificidades dos estudantes com NEE, enfrentando turmas numerosas, falta de professores de apoio, tempo reduzido para o planejamento coletivo e fragilidade na articulação com o AEE. Já os professores das SRM apresentam alta qualificação e planejamento estruturado, utilizando recursos adaptados e acompanhamento contínuo dos alunos, embora convivam com sobrecarga de trabalho, filas de espera, infraestrutura desigual e escassez de materiais e Tecnologias Assistivas - TA, o que limita o alcance pleno de suas ações.

As famílias, quase unanimemente, reconhecem o impacto positivo do AEE, destacando melhorias em alfabetização, comunicação, atenção, autonomia e socialização, mas apontam também que esses progressos nem sempre se mantêm na sala regular, devido à falta de adaptações pedagógicas e apoio docente. Embora a comunicação entre escola e família seja considerada satisfatória, ainda há lacunas de orientação e acompanhamento.

Em conjunto, essas percepções revelam que a inclusão escolar em Goiânia é uma realidade em construção: há avanços significativos e comprometimento das equipes escolares, mas persistem barreiras estruturais e institucionais que precisam ser superadas. Consolidar uma educação inclusiva plena e equitativa requer investimentos contínuos, formação permanente, valorização profissional e uma articulação efetiva entre AEE, sala comum e políticas públicas, de modo que o direito à educação se concretize como experiência emancipadora e transformadora para todos.

Ao dialogar com Libâneo (2001), Freire (1996), Mantoan (2003), Sasaki (2009), Brandão (2012) e Furtado (2004), esta pesquisa reafirma que inclusão e desenvolvimento são processos interdependentes, sustentados pela valorização da diversidade humana e pela ampliação das possibilidades de participação social. A inclusão não se efetiva apenas por meio de normas ou espaços específicos, mas, como já afirmado, pela construção de políticas públicas integradas, formação docente continuada, condições materiais adequadas e compromisso coletivo com a equidade.

Nessa perspectiva, educar para a inclusão é também educar para o desenvolvimento, uma vez que ambos se realizam na medida em que ampliam as liberdades, fortalecem a autonomia e promovem o crescimento humano em todas as suas formas. Todavia, os

resultados também revelam que a inclusão, em alguns contextos, ainda se realiza por meio da adaptação dos estudantes às estruturas já existentes, e não pela transformação efetiva dessas estruturas para acolher a diversidade em sua totalidade.

Entende-se que uma discussão sobre desenvolvimento e inclusão deve partir do reconhecimento de que a neurodiversidade não é um obstáculo, mas uma condição para o desenvolvimento humano e social. A PNEEPEI (2008) sustenta essa perspectiva ao defender que a diferença compõe a própria condição humana e deve ser reconhecida pela escola inclusiva. Assim, a inclusão implica reconfigurar a escola, e não ajustar o estudante às suas estruturas. Reduzir as Necessidades Educacionais Específicas à necessidade de adaptação aos modos de convivência da maioria é ainda restringir o potencial humano à lógica da homogeneização (Sasaki, 2009), o que contraria os princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, especialmente o ODS 4, que propõe assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

Assim, investir em inclusão é investir na diversidade como força propulsora do desenvolvimento sustentável, reafirmando que o verdadeiro progresso de uma sociedade se mede pela sua capacidade de acolher, valorizar e conviver com todas as formas de ser, pensar e aprender. Como destaca Furtado (2004), o desenvolvimento não se reduz ao crescimento econômico, mas se concretiza quando promove a emancipação humana e amplia as possibilidades de vida digna para todos.

Dessa forma, o trabalho nas SRM e a efetivação do AEE tornam-se práticas que traduzem, em nível local, o conceito ampliado de desenvolvimento defendido por Brandão (2012), para quem desenvolver não significa seguir uma trajetória linear rumo ao progresso, mas alargar horizontes de possibilidades por meio de escolhas políticas, enfrentamento de desigualdades e transformação das estruturas sociais. Sob essa ótica, o desenvolvimento se constrói pela valorização das diferenças, pelo acesso democrático ao conhecimento e pelo fortalecimento das capacidades humanas e territoriais, elementos que dialogam diretamente com o papel do AEE ao promover autonomia, participação e inclusão educacional. Portanto, a atuação das SRM materializa, no cotidiano escolar, uma concepção de desenvolvimento que ultrapassa a dimensão econômica e se fundamenta na justiça social, na equidade e na ampliação das potencialidades de cada sujeito.

As recomendações decorrentes desta pesquisa incluem o fortalecimento da formação continuada de professores da sala regular, a ampliação do tempo de atendimento no AEE, a

contratação de profissionais de apoio especializados e o investimento em recursos pedagógicos. Essas ações, se implementadas de forma articulada, potencializa o impacto positivo das SRM no processo de escolarização e inclusão.

Reconhece-se, contudo, que este estudo possui limitações. O uso de questionário online pode ter restringido a profundidade de algumas respostas, limitando o acesso a nuances importantes da experiência escolar. Além disso, cabe mencionar que, por atuar profissionalmente na rede municipal de educação, por vezes foi difícil estabelecer o distanciamento necessário da realidade investigada, o que pode ter influenciado algumas interpretações. Investigações futuras poderão incluir observações presenciais e entrevistas individuais, permitindo captar dimensões mais sutis do cotidiano escolar e ampliar a compreensão sobre o AEE e sua relação com a inclusão.

Os achados desta pesquisa permitem concluir que Goiânia apresenta avanços importantes rumo ao desenvolvimento humano e local, impulsionados pelo fortalecimento do AEE nas SRM. Contudo, tais avanços não significam a consolidação plena do desenvolvimento, uma vez que persistem desafios estruturais, formativos e institucionais que limitam a efetivação de uma educação inclusiva em toda a rede. Assim, pode-se afirmar que Goiânia encontra-se em processo de desenvolvimento, avançando em direção aos princípios da Agenda 2030, mas ainda necessitando superar alguns obstáculos para garantir equidade e qualidade de forma integral.

Por fim, fica a compreensão de que cada SRM, quando efetivamente integrada ao projeto pedagógico da escola, deixa de ser apenas uma sala equipada para se tornar um território de possibilidades e oportunidades. Ali, a aprendizagem é moldada pela diversidade, e a inclusão deixa de ser uma promessa para se transformar em realidade, uma prática que reconhece, valoriza e potencializa as diferenças como parte inerente do ato de educar.

Retomando as palavras de Mantoan:

[...] a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (Mantoan, 2003, p.30).

Essa visão ecoa nas conclusões deste estudo: quando a escola se compromete verdadeiramente com a educação inclusiva, ela semeia mais do que aprendizagem, cultiva autonomia, autoestima e participação social. Cada estudante que encontra, nesse espaço, a oportunidade de aprender e se desenvolver está também construindo as bases para um futuro mais digno e independente. Essa autonomia não é apenas uma conquista pessoal; ela

reverbera na comunidade, fortalece as relações sociais e impulsiona o desenvolvimento local. Afinal, regiões se desenvolvem quando seus cidadãos, com suas múltiplas habilidades e perspectivas, têm condições reais de contribuir para a vida coletiva. Assim, investir em inclusão escolar é também investir em um futuro onde cada pessoa possa viver plenamente e ajudar a construir uma sociedade mais justa, solidária e próspera.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre – RS. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf, acessado em: 20/01/2025.
- BORGES, Graziela Scopel; BERNARTT, Maria de Lourdes. *Educação e Desenvolvimento Local*. 2024. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/111968029/semana-3-borges-g-s-bernartt-m-l-educacao-e-desenvolvimento-local>, acessado em: 11/11/2024.
- BRANDÃO, Carlos Antônio. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. 2º edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em: 10/10/24.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, acessado em: 10/10/24.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 02/08/2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, acessado em 02/08/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccMTWE50dVpWTd9a>, acessado em 08/08/2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, acessado em: 10/02/2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais*. Elaboração Claudia Pereira Dutra; Martinha Clarete Dutra dos

Santos; Martha Tombesi Guedes. Brasília, DF.: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192, acessado em 20/11/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm, acessado em 08/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, acessado em: 05/08/2025.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acessado em: 04/05/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acessado em: 02/08/24.

BRASIL. *Nota Técnica nº 02/2015/MEC de 04/08/2015*. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192, acessado em: 20/02/2015.

BRASIL. *Resolução n. 15, de 16 de setembro de 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021>, acessado em: 10/02/2025.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. In FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>, acessado em 01/04/2025.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Educação Especial: Tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?* In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Bárbara; RAPOSO, Rita. *Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico*. Cadernos de Estudos Africanos, núm. 34, julho-diciembre, 2017, pp. 1134-144. Centro de Estudos Internacionais, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293055456006>, acessado em: 02/10/25.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: uma visão pessoal*. 2010, vol.18, n.17, p.42-52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954, acessado em 28/11/2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Celso. *Os Desafios da Nova Geração*. *Revista de Economia Política*, vol. 24, nº 4 (96), pp. 483-486, outubro-dezembro/2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/QvmmNn4PtXr4dttnyQtyZMc/?format=html&lang=pt>, acessado em: 02/10/25.

GOIÂNIA. *Decreto nº 182 de 14/01/2021- Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20210114_000000182.html, Acessado em: 14/05/2025.

GOIÂNIA. *Proposta Política-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Goiânia*. Goiânia: SME; 2024.

GOIÂNIA. *Estrutura Organizacional e Administrativa*. Goiânia: SME; 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2024*. Goiânia: SME; 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, 2025*. Goiânia: SME; 2025.

GOIÁS. *Documento Curricular para Goiás - ampliado*. Secretaria de Estado de Educação. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocCurGoiasAmpliadovolIII.pdf>, Acessado em: 10/08/2025.

GUGEL, Maria aparecida. *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf>, acessado em 10/10/2024.

Gumbowsky, A., Juraszek, L., Noernberg, E. I. ., & Maia, E. D. W. da. *Educação e desenvolvimento regional: a Unesco e as interseções com o desenvolvimento regional*. *Interação - Revista De Ensino, Pesquisa e Extensão*, 2020 , 79–93. Disponível em: <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i2.371>. Acessado em: 25/04/2025.

INEP. *Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão*. Brasília: Inep, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 13/04/2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. *Desafios da implantação de uma política nacional*. Dossiê: Educação inclusive: das políticas às práticas educacionais. Educar em Revista, v. 41, Set.. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>, acessado em: 03/05/25.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view, acessado em: 10/08/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educ. Rev. [online]. 2001, n.17, pp.153-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>, acessado em 16/07/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>, acessado em: 20/08/2025.

LOMBA, Maria Lúcia Resende, FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa*. Educar em Revista, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=html&lang=pt>. Acessado em: 22/08/25

MADUREIRA, Gilza Helena. *Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, SP: Cengage, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522122653/pageid/30>, acessado em 04/09/2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Entrevista concedida à Carlos Jordan Lapa Alves e Thalyta Nogueira de Araújo. Revista Educação, Artes e Inclusão, V. 13, n. 02, pág. 240-247, Maio/Agosto, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178130220172240>, acessado em: 26/08/25.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro: 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=PT>. Acessado em: 08/09/2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf, acessado em: 03/12/2025.

MONTEIRO NETO, Aristides, BRANDÃO, Carlos Antonio, CASTRO, César Nunes de. *Desenvolvimento Regional Brasileiro: Dilemas e Perspectivas neste Início de Século XXI*. Pág. 430-469. In *Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas* / Organizadores: Aristides Monteiro Neto, César Nunes de Castro, Carlos Antonio Brandão - Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

OLIVEIRA, Ana Carolina; RAMOS, Glauco Nunes. *Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio*. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 252-259, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1698/1888>, acessado em 20/08/25.

ONU. *Nações Unidas Brasil*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/279573-sobre-onu>, acessado em: 25/04/2025.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Enicéia Gonçalves, CIA, Fabiana. *Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: Um Estudo em Larga Escala*. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?format=html&lang=pt>, acessado em: 20/08/25.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim e MARANHE, Elisandra André. *A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa com Deficiência*. In Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Org.: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/5/Caderno%202.pdf>, acessado em 10/10/2024.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim, CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. UNESP, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf, acessado em 15/10/24.

SANTANA, Paola Verri. *Dimensões Espaciais de Cidades Amazonenses: do Dinheiro do Petróleo aos Serviços Públicos de Educação*. In: *Desenvolvimento regional no Brasil*:

políticas, estratégias e perspectivas / Organizadores: Aristides Monteiro Neto, César Nunes de Castro, Carlos Antonio Brandão - Rio de Janeiro : Ipea, 2017. p. 176 Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7450/1/Desenvolvimento%20regional%20no%20Brasil_pol%C3%ADticas_estrat%C3%A9gias%20e%20perspectivas.pdf, acessado em 10/05/2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais*. Revista Forum, Rio de Janeiro, 2022. P. 9-18. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>, acessado em: 12/05/2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf, acessado em: 12/05/2025.

SME. *Prefeitura de Goiânia prioriza inclusão e amplia em 100% Salas de Recursos Multifuncionais*. 2023. Disponível em <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/ultimas-noticias/2457-prefeitura-de-goiania-prioriza-inclusao-e-amplia-em-100-salas-de-recursos-multifuncionais>, acessado em 04/12/2023.

VASCONCELOS, Guilherme Candido da Silva. *O Pensamento Keynesiano e a Política de Desenvolvimento no Brasil: O Plano de Metas de Juscelino Kubistchek*. 2024. Disponível em: https://enep.sep.org.br/uploads/2659_1742844086_SEP_COM_IDENTIFICAÇÃO_pdf_ide.pdf. Acessado em: 25/04/2025.

VYGOTSKY, Liev Semionovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Apêndice

Questionário para Diretores e Coordenadores

1. Qual a sua graduação?

2. Possui pós-graduação? Qual?

3. Quanto tempo você tem de educação?
() Menos de 5 anos () De 5 a 10 () De 10 a 15 () acima de 16
4. Qual sua função na Unidade Educacional?
() Diretor (a) () Coordenador (a)
5. Há quanto tempo você está nessa função?

6. Há quanto tempo a Sala de Recursos Multifuncionais está em funcionamento na escola em que você trabalha? _____
7. Quantos estudantes estão matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais atualmente? _____
8. A escola recebeu apoio ou investimentos para manutenção e ampliação da Sala de Recursos Multifuncionais nos últimos anos? Em caso positivo, quando recebeu o recurso e o valor? _____
9. Organização:
 - a. **Zonas de trabalho:** Áreas específicas para atividades individuais e em grupo.
() possui espaço, bem organizado () possui, mas precisa melhorar () não possui
 - b. **Cantos temáticos:** Espaços dedicados à leitura, jogos, tecnologia ou atividades sensoriais.
() possui, bem organizado () possui, precisa melhorar () não possui
 - c. **Armazenamento:** Armários e prateleiras organizados para facilitar o acesso aos materiais.
() possui, bem organizado () possui, precisa melhorar () não possui
10. **Tecnologia Assistiva:** Computadores com softwares específicos, tablets, teclados adaptados, mouses especiais, entre outros.
() possui, bem organizado () possui, mas precisa melhorar () não possui
11. **Materiais pedagógicos:** Jogos educativos, materiais em Braille, materiais sensoriais (texturas, formas, cores); recursos para comunicação alternativa (pranchas de comunicação), entre outros.
() possui, bem organizado () possui, precisa melhorar () não possui
12. **Equipamentos específicos:** materiais para desenvolvimento motor (bolas, pesos, espumas, cones); soroban, entre outros.
() possui, bem organizado () possui, precisa melhorar () não possui
13. Quais são os principais desafios para garantir um atendimento de qualidade no AEE?
 () Formação e Capacitação dos Profissionais
 () Infraestrutura e Recursos Materiais
 () Planejamento e Organização
 () Envolvimento da Comunidade Escolar
 () Recursos Financeiros
 () Desafios Relacionados aos Estudantes
 () Barreiras Atitudinais e Culturais

() Acesso e Permanência

14. A escola possui em seu projeto político pedagógico – PPP, ações que contempla a educação inclusiva?

() Sim () Não

15. Em quais aspectos você percebe impacto do AEE ofertado na SRM no desenvolvimento dos estudantes com NEE? (Você pode marcar mais de uma opção)

() Desenvolvimento acadêmico

() Desenvolvimento social

() Desenvolvimento emocional

() Maior autonomia e independência

() Melhora na comunicação

() Não percebo impacto significativo

16. Se desejar, explique como o AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais tem impactado o desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na escola.

Questionário para Professores da Sala de Aula Regular/Comum

1. Qual a sua graduação? _____
2. Possui pós-graduação? Qual? _____
3. Quanto tempo você tem de educação?
() Menos de 5 anos () De 5 a 10 () De 10 a 15 () acima de 16 anos
4. Quantos estudantes com necessidades educacionais específicas estão em sua turma atualmente? _____
5. Quantos estudantes seus estão matriculados no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais? _____
6. Como você descreveria a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola em que atua?
() Excelente () Boa () Regular () Precisa melhorar () Insatisfatória
7. Você se sente preparado para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais específicas?
() Sim () Não
8. Caso a resposta anterior seja não, qual é a principal dificuldade? _____
9. Quais estratégias você utiliza para incluir esses estudantes em suas aulas? _____
10. Como é o envolvimento desses estudantes nas atividades propostas em sala de aula?
() Totalmente envolvido
() Parcialmente envolvido
() Pouco envolvido
() Não se envolve
11. Você conhece o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM?
() Sim () Não
12. Caso a resposta anterior seja sim, como você avalia esse trabalho? _____
13. Como é a comunicação entre você e o (a) professor (a) do Atendimento Educacional Especializado - AEE, da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM?
() Frequente e eficaz
() Ocasional
() Quase inexistente
14. Como ocorre a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Recursos Multifuncionais, com você professor da sala de aula regular? _____
15. Em quais aspectos você percebe impacto do Atendimento Educacional Especializado ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais no desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas? (Você pode marcar mais de uma opção)
() Desenvolvimento acadêmico
() Desenvolvimento social
() Desenvolvimento emocional

- () Maior autonomia e independência
- () Melhora na comunicação
- () Não percebo impacto significativo

16. Se desejar, explique como o AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais tem impactado o desenvolvimento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na escola.

Questionário para Professores da Sala de Recursos Multifuncionais

1. Qual é a sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação) e cursos de especialização na área? _____
2. Há quanto tempo você atua na Sala de Recursos Multifuncionais? _____
3. Atualmente, quantos estudantes você atende na Sala de Recursos Multifuncionais? A sala possui estudantes na fila de espera? Quantos? _____
4. Na sua percepção, a infraestrutura da Sala de Recursos Multifuncionais é adequada para atender às necessidades dos estudantes?
() Sim () Não () Parcialmente
5. Caso a resposta anterior seja não, quais são os principais desafios?

6. Quais recursos e materiais pedagógicos estão disponíveis atualmente na Sala de Recursos Multifuncionais? Por favor, cite todos que considerar importantes.

7. A Sala de Recursos Multifuncionais possui tecnologias assistivas? Por favor, cite as que considerar importantes.

8. Como é planejado o atendimento aos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais?

9. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender às necessidades dos estudantes que você atende?

10. Os alunos participam ativamente das atividades propostas?
() Sim () Não
11. Como é feita a avaliação dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais?

12. Quais são os maiores desafios no atendimento aos estudantes?

13. De que forma e com que frequência as famílias participam do processo de Atendimento Educacional Especializado - AEE que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais?

14. Como ocorre a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular?

15. Você recebe formação continuada específica para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais?

() Sim () Não

16. Como a escola e a Secretaria de Educação apoiam o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais?

17. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no dia a dia da Sala de Recursos Multifuncionais? (Ex.: falta de recursos, capacitação, apoio da gestão, apoio das famílias.)

18. Na sua percepção, o AEE tem contribuído para o desenvolvimento dos estudantes no ensino regular?

() Sim, tem contribuído significativamente e feito a diferença na vida de muitos estudantes.

() Sim, a maioria dos estudantes tem apresentado um desenvolvimento satisfatório.

() Em alguns casos, percebo avanços, mas ainda são limitados.

() Não percebo mudanças significativas no desenvolvimento dos estudantes.

19. Deseja acrescentar alguma informação, comentário ou sugestão que considere importante para esta pesquisa?

Questionário para Pais/Responsáveis

1. Por qual motivo a sua criança é atendida na SRM? _____
2. Há quanto tempo a sua criança é atendida na SRM? _____
3. Como você ficou sabendo sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado?
() Escola () Outros pais () Profissionais da educação () Outros: _____
4. Qual a frequência do estudante na sala de Sala de Recursos Multifuncionais?
() 2 vezes na semana () 1 vez na semana () Tem faltado.
5. Você acha que o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais tem ajudado no desenvolvimento do seu filho (a)?
() Sim () Não
- A) Se sim, o atendimento tem ajudado em quais aspectos? _____
- B) Se não, por quê? _____
6. O professor da Sala de Recursos Multifuncionais mantém contato com você para informar sobre o progresso do seu (sua) filho (a)?
() Sim () Não
- A) Se sim, como é esse contato? _____
- B) Se não, você gostaria que houvesse mais comunicação? _____
7. O seu filho participa das atividades em sala de aula regular?
() Sim () Não
- A) Se sim, como é a participação dele? _____
- B) Se não, quais são as principais dificuldades? _____
8. Como é a relação do seu filho com os colegas de turma?
() Ótima () Boa () Regular () Ruim
9. A escola orienta a família sobre como apoiar o aluno em casa?
() Sim () Não
10. Em sua opinião, o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado tem favorecido o desenvolvimento da sua criança na sala _____ de _____ aula comum? _____

11. Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou relato sobre sua experiência com a Sala de Recursos Multifuncionais e a inclusão? _____

