



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: 3 – PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**O PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR:
DESAFIOS DOCENTES**

DEBORAH PEREIRA CARVALHO DOS SANTOS

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: 3 – PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR: DESAFIOS DOCENTES

Dissertação apresentada por Déborah Pereira Carvalho dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: 3 – Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva

Orientador(a): Profa. Dra. Patrícia de Oliveira

**MARINGÁ
2026**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237p

Santos, Deborah Pereira Carvalho dos

O plano de atendimento individualizado nas salas de recursos multifuncionais do município de Maringá-PR : Desafios docentes / Deborah Pereira Carvalho dos Santos. -- Maringá, PR, 2026.

191 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Guia de atividades : Plano de atendimento individualizado - Sala de Recursos Multifuncionais. 82 f.

Orientador: Prof. Dr. Patricia de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Sala de recursos multifuncionais. 3. Plano de atendimento individualizado. I. Oliveira, Patricia de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

DEBORAH PEREIRA CARVALHO DOS SANTOS

**O PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR:
DESAFIOS DOCENTES**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira- IF Baiano/UEM
Presidente

Profa. Dra. Patricia Zutião – IF Baiano (Campus Serrinha)
Membro Externo

Profa. Dra. Meire Calegari – UEM
Membro Interno

Data da Defesa: 05 de Março de 2026

Dedico este trabalho em especial às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Maringá - PR, que assim como eu, lutam diariamente para realizar um trabalho com excelência, garantindo qualidade no Atendimento Educacional Especializado da rede municipal, e contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me sustentou em todos os momentos, renovando minha força e esperança nos dias difíceis e guiando meus passos para que este sonho se tornasse possível. Sem sua presença, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também pela oportunidade única de cursar este mestrado, que me permitiu crescer pessoalmente e profissionalmente, e, principalmente, me capacitar para contribuir com a educação dos alunos público da Educação Especial. Cada novo conhecimento adquirido foi uma ferramenta para ajudar meus alunos das Salas de Recursos Multifuncionais, reafirmando meu compromisso com uma educação mais justa e inclusiva.

Sou profundamente grata ao meu local de trabalho, que me permitiu vivenciar a realidade e as necessidades desses alunos, ampliando minha perspectiva sobre inclusão e fortalecendo minha prática pedagógica.

Em especial, expresso minha gratidão ao meu amado esposo Júlio, que esteve ao meu lado em todas as fases dessa jornada, e aos meus filhos, Victor, Arthur e Matheus, que me compreenderam com amor nas ausências e dificuldades. Obrigada por cada gesto de carinho, paciência e incentivo, mesmo quando o cansaço e a angústia me consumiam. Vocês são minha base e minha maior motivação.

À minha família e aos amigos, que me acolheram, ouviram e aconselharam nos momentos de dúvida e desânimo: vocês foram o suporte emocional que me fez continuar. Obrigada por estarem sempre comigo.

Minha gratidão à minha orientadora Patrícia de Oliveira, que não apenas corrigiu e orientou meu trabalho, mas também foi um farol de incentivo. Seu apoio constante e sabedoria me fizeram crescer e aprender a cada dia, e por isso serei eternamente grata.

Sou também grata aos coordenadores do projeto, Meire Calegari, Gizeli Alencar e Gilmar Alves, que estiveram presentes em cada etapa, tirando dúvidas e direcionando

com paciência e cuidado. Obrigada por acreditarem em mim e pelo suporte oferecido em todos os momentos.

Um agradecimento especial às amigas de turma, que estiveram ao meu lado nessa jornada. Agradeço especialmente a Luciene e Vanessa, que compartilharam comigo seus conhecimentos e foram fundamentais na escrita e nas etapas mais delicadas do projeto.

Aos professores deste mestrado, que ministraram as disciplinas com excelência e me proporcionaram uma bagagem de conhecimento inestimável, sou profundamente grata. Cada aula foi uma peça importante na construção deste projeto e no meu desenvolvimento profissional.

Minha gratidão também à Universidade Estadual de Maringá, que se destaca pela excelência acadêmica, e à Secretaria de Educação Municipal de Maringá, especialmente à Gerência de Apoio Interdisciplinar, que me ofereceu suporte prático e documental sempre que precisei.

Por fim, agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos, que foi essencial para que eu pudesse me dedicar integralmente a este mestrado, aliviando as dificuldades financeiras e permitindo que eu conquistasse tudo o que era necessário.

Concluo este momento com o coração transbordando de gratidão e orgulho. Cada desafio superado e cada conquista alcançada não foram apenas individuais, mas fruto de uma rede de apoio que me fez acreditar que eu poderia chegar até aqui. Este trabalho é uma celebração do aprendizado, da superação e, sobretudo, do amor pela educação. A todos vocês que estiveram comigo nessa caminhada, meu mais profundo e sincero obrigado.

Este sonho não é só meu, é nosso, fruto de cada colaboração e apoio ao longo desta jornada.

“Incluir não é colocar alguém em um espaço, mas garantir que esse espaço seja transformado para acolher todos com igualdade e respeito.”

Verna Myers

SANTOS, Deborah Pereira Carvalho. **O Plano de Atendimento Individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Maringá-PR: Desafios Docentes**. Orientadora: Patrícia de Oliveira. Ano 2026. n° de folhas 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá (UEM), inserida na Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Teve como tema o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Maringá-PR, considerando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública de inclusão escolar. O objetivo geral consistiu em compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores das SRM na elaboração e aplicação do PAI. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com elementos quantitativos, de natureza exploratória e descritiva, realizado com 6 professoras concursadas para SRM da rede municipal de Maringá-PR. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevistas on line, analisados pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados apontam que, embora o PAI, no contexto da SRM seja reconhecido como documento fundamental para o planejamento pedagógico individualizado, sua efetividade é comprometida por fatores estruturais, organizacionais e formativos. Entre os desafios mais mencionados estão a elevada demanda de alunos, a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para realizar outras atribuições relacionadas à função. Como Recurso Educacional, foi elaborado um guia com sugestões de atividades organizadas a partir de três áreas de intervenções contempladas no PAI e das demandas específicas dos alunos, com o objetivo de otimizar o tempo docente e subsidiá-lo na elaboração do planejamento pedagógico. Conclui-se que o fortalecimento do PAI como ferramenta pedagógica depende de condições de trabalho adequadas, formação continuada específica e políticas públicas que assegurem a ampliação e o funcionamento pleno das SRM.

Palavras-chave: Plano de Atendimento Individualizado; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Desafios Docentes.

SANTOS, Deborah Pereira Carvalho. **The Individualized Education Plan in the Multifunctional Resource Rooms of the Municipality of Maringá-Pr: Teaching Challenges**. Supervisor: Patricia de Oliveira. Ano 2026. n° de folhas 191 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

ABSTRACT

The present study was conducted within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM), affiliated with the Research Line Practices and Training Processes for Educators in Inclusive Education. The study focused on the Individualized Educational Plan (PAI) in Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the municipality of Maringá-PR, considering Specialized Education Assistance (AEE) as a public policy for school inclusion. The main objective was comprehending the difficulties faced by the SRM teachers in the development and implementation of the PAI. This research adopted a qualitative approach, complemented by quantitative elements, from exploratory and descriptive nature, done with six tenured female teachers working in SRM in the municipal school system of Maringá-PR. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews, which were analyzed using Barin's Content Analysis Technique. The results indicate that although the PAI is recognized, within the SRM context, as a fundamental document for the individualized pedagogical planning, its effectiveness is compromised by structural, organizational and training-related factors. Among the most frequently mentioned challenges are the large number of students served, work overload, and the lack of time to perform other assignments related to the function. As an Educational Resource, a guide was developed containing activity suggestions organized around three intervention areas included in the PAI and based on students' specific needs, aiming to optimize teachers' time and support the development of a pedagogical plan. It is concluded that PAI's strengthening as a teaching tool depends on adequate working conditions, specific continuing professional development, and public policies that ensure the expansion and full functioning of SRM.

Key words: Individualized Educational Plan; Specialized Educational Assistance; Multifunctional Resource Rooms; Teaching Challenges.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular - Censo escolar/Inep 2016-2023.....	60
Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de alunos da Educação Especial por nível de ensino -- Censo escolar/Inep 2016-2023.....	61
Gráfico 3 –Distribuição matrículas de alunos da Educação Especial por tipos de deficiências Censo escolar/Inep 2023.....	61
Gráfico 4 - Distribuição de escolas equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais por região do Brasil - Censo escolar/Inep 2020.....	63
Gráfico 5 -Tempo de atuação das professoras em Sala de Recursos Multifuncionais.....	88
Gráfico 6 - Especialização das professoras por área.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização das SRM no município de Maringá – PR.....66

Tabela 2 – Quantidade de SRM de cada tipo credenciadas no município de Maringá
– PR em 2025.....67

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Composição dos Kits das Salas de Recursos Multifuncionais.....	43
Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncionais Tipo 1.....	50
Figura 3 – Sala de Recursos Multifuncionais - Visão Geral.....	51
Figura 4 – Sala de Recursos Multifuncionais - Espaço de organização de Materiais.....	52
Figura 5 – Sala de Recursos Multifuncionais- Equipamentos e Recursos Tecnológicos.....	53
Figura 6 - Área de Intervenção 1 - Funções Psicológicas Superiores	157
Figura 7 - Área de Intervenção 2 - Área Afetiva e Social	158
Figura 8 - Área de Intervenção 3 - Área Psicomotora	159
Figura 9 - Capa do Recurso Educacional	161
Figura 10 - Acesso a dissertação e ao recurso educacional	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH – Altas Habilidades
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMA – Associação Maringaense dos Autistas
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
DI – Deficiência Intelectual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAPI – Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INSEP – Instituto Superior de Educação do Paraná
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI – Plano de Atendimento Individualizado
PCD – Pessoas com Deficiência
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDEI – Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEI – Plano de Ensino Individualizado
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
SEDUC – Secretaria Educação Municipal de Maringá
SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE- Termo Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtornos do Espectro Autista

TFE – Transtorno Funcional Específico

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TO- Transtorno Opositor Desafiador

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	31
3. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	42
4. PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	70
5. METODOLOGIA	81
6. RECURSO EDUCACIONAL	156
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS (Conforme NBR 6023/2018)	165
APÊNDICES	177
ANEXOS	186

1. APRESENTAÇÃO

Meu nome é Deborah Pereira Carvalho dos Santos, nasci no dia 26/07/1988, na cidade de Maringá-PR, onde resido até hoje. Sou mulher, 37 anos, casada, mãe de três filhos: Victor de 14 anos, Arthur de 08 anos e Matheus de 2 anos. Casei-me aos 17 anos e tive meu primeiro filho aos 22 anos.

Sou uma pessoa que ama a família e faço de tudo para ter momentos com meu marido e meus três meninos. Sempre amei ler e adoro assuntos de políticas públicas, desenvolvimento humano e, confesso, também algumas fofocas fúteis para descontrair. Acredito que equilíbrio é essencial, e esses pequenos prazeres ajudam a tornar a vida mais leve e divertida.

É com grande alegria que estou aqui hoje, finalizando um ciclo tão importante na minha trajetória acadêmica e pessoal. Quero começar dizendo que este momento é muito mais do que a defesa de uma dissertação, ele representa uma conquista profunda para mim, porque, ao longo do caminho, enfrentei desafios não apenas acadêmicos, mas também pessoais.

Desde cedo, lido com a gagueira, e essa condição foi vista por muitos como uma barreira. Ao longo da minha trajetória, houve quem duvidasse da minha capacidade de chegar até aqui, acreditando que eu não conseguiria me expressar plenamente ou concluir um trabalho tão significativo como esta dissertação. Enfrentei momentos de incerteza e, em alguns deles, me senti perdida, especialmente por não ter ao meu redor pessoas que acreditassem no meu potencial, exceto minha família.

No entanto, eu escolhi acreditar em mim mesma, dar um passo de cada vez e nunca desistir dos meus objetivos. Foi um processo de aprendizado, superação e determinação, em que precisei construir minha autoconfiança mesmo diante das dificuldades.

Hoje, estar aqui apresentando este trabalho é mais do que uma resposta às dúvidas alheias, é uma prova para mim mesma de que com perseverança, dedicação e coragem, qualquer barreira pode ser superada. Esta dissertação não é apenas um produto acadêmico, mas também a realização de um sonho e o reflexo de uma caminhada de luta e resiliência.

Espero que minha história possa inspirar outras pessoas a nunca desistirem dos seus sonhos, mesmo quando enfrentarem obstáculos que pareçam impossíveis de serem superados. Agradeço a todos que estiveram ao meu lado e agora, com muito

orgulho convido vocês a conhecerem o que desenvolvi durante esta jornada acadêmica.

Venho de uma família onde a maioria das mulheres são professoras. Minha avó foi professora do Estado do Paraná e do Município de Maringá-PR, onde se aposentou após 15 anos trabalhando na Associação Maringaense dos Autistas (AMA). Minha mãe também é professora do Estado e do Município, além de ser formada em Pedagogia e Letras Libras, e ter bacharelado em intérprete de Libras, e minha única irmã também é professora na Educação Infantil há mais de 14 anos. Por isso não é surpresa que, por eu fazer parte de uma família dedicada à área da educação, desenvolvi um profundo interesse na Educação Especial.

Uma lembrança que marcou meu interesse pela educação especial foi uma visita à AMA com minha avó. Lembro-me de vê-la ensinando com tanto carinho e paciência que, quando um aluno completou uma simples atividade de recorte, ele a abraçou emocionado, e aquilo me tocou profundamente. Aquele momento revelou para mim o impacto que a dedicação docente pode ter na vida de uma criança com deficiência. Também guardo com carinho uma situação envolvendo minha mãe, professora de Libras. Um dia, uma de suas alunas fez uma videochamada utilizando Libras com sua família para agradecer o empenho e cuidado que minha mãe havia demonstrado ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Ver essa conexão entre a educação e a transformação na vida das pessoas foi decisivo para que eu me apaixonasse por essa área e seguisse o caminho da educação especial.

Prestei meu primeiro concurso público em 2007, aos 18 anos, e iniciei minha trajetória como auxiliar de creche em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maringá-PR, onde atuei por seis anos. No começo, mergulhei no cotidiano das crianças pequenas, descobrindo aos poucos a importância do afeto e da paciência no trabalho educativo. Cada dia era um aprendizado novo – desde lidar com as necessidades básicas dos pequenos até observar seus desenvolvimentos e conquistas diárias. A proximidade com as crianças e suas famílias me ensinou que a educação vai além do conteúdo formal: é também sobre acolhimento, cuidado e construção de vínculos. Essas primeiras experiências despertaram em mim um desejo cada vez maior de entender as diversas formas de aprendizagem e inclusão, consolidando minha decisão de continuar na área da educação especial e buscar formas mais significativas de contribuir com cada aluno, respeitando suas individualidades.

Em 2011, formei-me em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (INSEP), e logo depois, em 2012, decidi me especializar em Educação Especial e em 2013, especializei-me em Arte e Educação pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). A escolha por essa área veio, influenciada pelas vivências que tive com minha avó e minha mãe, que sempre me mostraram, na prática, como o ensino pode transformar vidas. Acompanhar de perto as dificuldades e superações dos alunos, além do impacto positivo que uma intervenção pedagógica adequada pode gerar, despertou em mim uma vontade profunda de contribuir para essa causa.

Eu também percebia, ao longo da minha experiência nas creches, que algumas crianças precisavam de um olhar mais atento e estratégias diferenciadas. Queria estar preparada para acolher cada aluno, independente das suas especificidades, e ajudá-los a desenvolver autonomia e confiança. A escolha da especialização em Arte e Educação, em 2013, também foi estratégica, pois acredito que a arte é uma ferramenta poderosa na expressão e no desenvolvimento de habilidades dos alunos, especialmente na educação especial.

No ano de 2012 prestei concurso para professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em Maringá-PR, no qual fui aprovada e comecei a atuar no ano de 2013. Foi aqui que me encontrei, me apaixonei e onde estou até hoje, atuando como professora concursada com carga horária de 40 horas.

Atualmente, leciono na Escola Municipal Olga Aiub Ferreira, localizada em um bairro de classe baixa, onde atuo na SRM nos períodos da manhã e da tarde. Na SRM, atendo cerca de 40 alunos do público da Educação Especial, buscando proporcionar a eles um espaço de acolhimento e desenvolvimento pedagógico. Meu trabalho envolve atividades pedagógicas individualizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, sempre alinhadas ao Plano do AEE, denominado em Maringá de Plano de Atendimento Individualizado (PAI).

Durante os atendimentos, utilizo diferentes metodologias e recursos, como jogos lúdicos, tecnologia assistiva e atividades psicomotoras, para promover a autonomia, a comunicação e a aprendizagem. O foco é potencializar as habilidades de cada aluno, respeitando seu ritmo e valorizando cada conquista.

O momento que mais me marcou foi com uma aluna com baixa audição e deficiência intelectual que atendi por cinco anos na SRM. Ela apresentava dificuldades significativas no desenvolvimento cognitivo e baixa autoestima, acreditando que não

seria capaz de aprender. Empreguei diversas estratégias e técnicas para trabalhar sua alfabetização e, acima de tudo, mantive o foco em reforçar que ela era capaz, encorajando-a sempre. No último ano em que frequentou meus atendimentos, antes de ser transferida para outra escola, essa aluna conseguiu se alfabetizar. O ápice desse processo foi quando ela me entregou uma carta escrita por suas próprias mãos, agradecendo por nunca desistir dela e dizendo que jamais iria me esquecer. Esse momento foi extremamente emocionante e reforçou meu propósito na educação especial, mostrando que cada esforço faz a diferença na vida de um aluno.

Durante minha atuação na SRM, enfrentei diversas dificuldades na elaboração do PAI, desafios que são compartilhados por muitos colegas de profissão. Uma das principais dificuldades está na falta de tempo adequado para realizar um planejamento detalhado, considerando que muitas vezes acumulamos funções pedagógicas e administrativas. Além disso, há a necessidade de organizar intervenções específicas a diferentes tipos de deficiência, o que exige criatividade e um conhecimento amplo de estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro desafio é a falta de formação continuada específica sobre o PAI e sobre as novas metodologias voltadas à educação especial, o que pode dificultar a criação de planos realmente eficazes e individualizados. Há também situações em que a comunicação com a família e a equipe pedagógica da escola é limitada, prejudicando a articulação entre as propostas do PAI e as atividades desenvolvidas em sala de aula regular. Além disso, lidar com alunos que apresentam múltiplas deficiências ou comprometimentos severos demanda mais tempo e recursos do que geralmente não temos à disposição.

Essas dificuldades apontam para a necessidade de maior apoio institucional, com formações mais específicas, tempo dedicado ao planejamento e maior integração entre os diferentes profissionais da escola. Mesmo diante desses desafios, cada avanço dos alunos demonstra que o esforço vale a pena, reforçando a importância de continuar aprimorando o processo de elaboração e execução dos PAIs.

Após anos de atuação, em busca de qualificação e vivenciando as dificuldades docentes, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI surgiu como uma luz para aprimorar minha atuação em sala de aula. A experiência profissional e o desejo em buscar mais conhecimento na minha área de atuação instigou meu interesse na presente proposta de pesquisa. É por acreditar em uma educação de qualidade e com equidade para todos que sigo em busca de criar oportunidades para

que os alunos Público da Educação Especial tenham condições de acesso, participação, permanência e conclusão com êxito, ao currículo de forma que atendam às suas necessidades.

Com essa trajetória marcada por desafios, aprendizado e conquistas, sigo firme no propósito de contribuir para uma educação mais inclusiva e transformadora. O mestrado não é apenas uma etapa acadêmica, mas uma oportunidade de consolidar conhecimentos e promover práticas pedagógicas inovadoras que beneficiem os alunos Público da Educação Especial. Acreditar na capacidade de cada aluno e buscar estratégias para que eles tenham acesso pleno ao currículo é o que me motiva a seguir em frente. Espero que essa pesquisa e a experiência adquirida ao longo desse percurso não apenas ampliem minha prática docente, mas também inspirem outros educadores a persistirem na construção de uma educação com equidade e qualidade para todos.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a inclusão tem conquistado um espaço significativo na sociedade, assegurando os direitos das pessoas com deficiência (PCD) e sua presença em ambientes educacionais. Isso foi viabilizado por meio de leis, acordos, declarações e documentos que passaram a garantir o acesso das PCD a currículos adaptados às suas especificidades. Dentre esses documentos podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) e o Decreto nº 12.686 com suas alterações no decreto nº 12.773, ambos de 2025.

No Brasil, a legislação nacional sobre educação prevê possibilidades de adequações pedagógicas nos espaços físicos a fim de garantir o acesso e a participação dos alunos com deficiências em todos os lugares. E conhecer a construção deste processo é fundamental para que a atuação docente atenda o que está previsto nas normativas.

O percurso da Educação Especial, começou a ser delineado a partir da Constituição Federal (1988), a qual menciona em seus artigos 205 e 206, o direito à Educação para todos, com qualidade, condições de igualdade de acesso e permanência na escola, e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (art 208), visando o pleno desenvolvimento da pessoa, e preparando para vida social.

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

Em 1996, com a promulgação da LDB, consolidou-se um marco fundamental para a educação brasileira. Essa legislação assegurou aos educandos público da educação especial¹ “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”, assim como

¹ Opta-se, neste trabalho, pela utilização do termo “público da educação especial”, em consonância com os Decretos nº 12.686/2025 e 12.773/2025, que atualizam a terminologia anteriormente utilizada em normativas como “público-alvo da educação especial”.

professores capacitados com formação adequada para atendimento especializado (Brasil, 1996).

Ainda nesse percurso, entre os anos finais da década de 1990 e o início dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) também disponibilizou várias publicações com orientações aos professores e às escolas. Entre estas publicações destacamos o Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2000). Este referido documento trata dos ajustes e adaptações classificadas em pequeno porte, relacionadas a mudanças pontuais na prática pedagógica, e em grande porte, que envolvem modificações mais estruturais no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2000).

De acordo com esta publicação, por meio de ações planejadas, o professor pode estimular a comunicação e interação do aluno, favorecer a participação dele nas atividades escolares, atuar na adequação dos equipamentos e recursos da instituição escolar, adaptar os materiais conforme as necessidades do estudante, entre outras ações. Nesse contexto, Mantoan (2006) reforça que o professor deve atuar como mediador e facilitador da aprendizagem, valorizando o aluno como sujeito ativo no processo educativo.

Nesse mesmo panorama, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)², atualizada pelos decretos 12.686/2025 e 12.773/2025, a qual representou um marco decisivo para a consolidação do direito à escolarização dos alunos da educação especial. Esse documento, define o público da educação especial, orienta as redes de ensino a reorganizar suas práticas pedagógicas, destaca a importância do AEE, onde o professor especializado realiza as intervenções, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos conforme suas necessidades específicas, realizando as adaptações curriculares e com estratégias fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola, a fim de otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo, promovendo o seu desenvolvimento acadêmico e social.

²Em 2025, foi publicado o decreto nº 12.686/2025 e 12.773/2025 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dando continuidade a esse percurso, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015) –, que ajudou a consolidar de maneira mais ampla o direito à educação inclusiva no país. Em seu artigo 27, capítulo IV, a LBI assegura que:

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

Para efetivar esse direito, a LBI estabelece, nos artigos 27 a 30, que o poder público deve implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola comum, em igualdade de condições com os demais. O artigo 28, por sua vez, destaca a necessidade de um:

Art 28. projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

A referida lei ainda reforça direitos como a participação da pessoa com deficiência nas instâncias de decisão da comunidade escolar (Art. 28, inciso VIII), o acesso em igualdade de oportunidades à educação superior, profissional e tecnológica (inciso XIII), e a garantia de equidade na participação em atividades recreativas, esportivas e de lazer (inciso XV) (Brasil, 2015). Nesse sentido, Barbosa (2019) destaca que a inclusão efetiva requer um planejamento pedagógico específico, com objetivos e metas alcançáveis a partir das singularidades de cada aluno. De modo convergente, Capellini e Mendes (2007) reforçam que a organização do ensino deve priorizar as potencialidades, assumindo a diversidade como ponto de partida para a prática pedagógica.

Todo esse movimento normativo e político em prol da inclusão escolar culminou na implementação do AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, sendo as SRM o espaço institucionalizado para o desenvolvimento de

estratégias pedagógicas que atendam às especificidades do público da educação especial.

Ao traçar uma linha cronológica sobre o AEE e as SRM, o primeiro foi mencionado pela primeira vez na legislação brasileira por meio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sendo posteriormente citado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990), o que reforçou a sua obrigatoriedade. Em seguida, a LDB – Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) consolidou o AEE como parte integrante do direito à educação, prevendo a oferta de serviços de apoio especializado preferencialmente na escola regular.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regulamentando o direito ao AEE, indicando a necessidade de adaptações curriculares e assegurando o acesso a serviços especializados. Essa resolução também fez a primeira menção às Salas de Recursos, reconhecendo como espaço complementar ou suplementar às classes comuns, destinado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas³, marcando o início de sua vinculação direta com o AEE. De acordo com o art 8º, inciso IX,

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

.....

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, **em sala de recursos**⁴ ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (Brasil, 2001)

Posteriormente, em 24 de abril de 2007 foi publicada a Portaria Normativa n. 13/2007 (Brasil, 2007), a qual dispôs sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Até então, a legislação mencionava apenas Salas de Recursos, e, a partir dessa portaria, o termo Sala de Recursos

³ Termo utilizado no período para se referir aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação.

⁴ Grifo nosso

Multifuncionais - SRM passou a ser utilizado oficialmente. A portaria destaca que, considerando a importância do AEE como estratégia pedagógica das escolas, as SRM, têm o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta deste atendimento, contribuindo para o fortalecimento do processo de inclusão nas classes comuns de ensino, sendo essas salas um espaço organizado com equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos público da educação especial (Brasil, 2007).

No ano seguinte, a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirmou o compromisso com a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial na rede comum, definindo o AEE como suporte pedagógico fundamentado na eliminação de barreiras à aprendizagem e a participação, e instituindo as SRM como espaços estruturados para o desenvolvimento desse atendimento. Vale destacar que em 2025 foi publicado o Decreto nº 12.686/2025 alterado pelo Decreto nº 12.773 do mesmo ano, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando o marco normativo da educação especial no país. Todavia, a Política de 2008 permanece como referência histórica fundamental para a compreensão da organização do AEE e da consolidação das SRM no contexto educacional brasileiro

Embora a política de 2008 tenha estabelecido princípios e diretrizes gerais para a Educação Especial, a definição mais precisa acerca da organização e da implementação do AEE foi sistematizada somente em 2009, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O presente documento orienta sobre como deve ser organizado o AEE, destacando que os sistemas de ensino devem prever a matrícula dos alunos público da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

A citada resolução também apresenta no seu art. 3º que a Educação Especial deve ser realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, apontando sobre o uso dos recursos de acessibilidade e promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos (Brasil, 2009).

Posteriormente, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, publicado pelo Ministério da Educação em 2010, foi elaborado com o objetivo de orientar os sistemas de ensino quanto à organização e à implementação das SRM nas escolas públicas. O documento apresenta orientações para a estruturação desses espaços pedagógicos, detalhando aspectos relacionados à finalidade do atendimento educacional especializado, aos recursos pedagógicos e de acessibilidade e aos equipamentos disponibilizados pelo programa federal. Além disso, o manual reúne orientações sobre a organização do atendimento aos alunos público da educação especial no contexto da escola regular, contribuindo para a sistematização das ações pedagógicas e para a consolidação das políticas de educação inclusiva no país.

Em 2011, foi publicado o Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011) o qual dispõe sobre a educação especial, estabelecendo providências ao AEE. O decreto enfatiza que é dever do estado assegurar às PCD o aprendizado ao longo de toda a vida de forma gratuita e inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Dispõe também que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e do estudante, e sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas.

De acordo com o documento, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade. O Art 3º, inciso III, estabelece que um dos objetivos do AEE deve ser fomentar o desenvolvimento desses recursos a fim de eliminar as barreiras do processo de ensino aprendizagem. No art 5º, o decreto também enfatiza que as SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (Brasil, 2011).

Assim como a organização do AEE e a estruturação das SRM são orientadas por normativas específicas, a elaboração do plano que orienta esse atendimento ainda carece de regulamentação própria. No Brasil, não há uma legislação federal específica que regulamente de forma detalhada a elaboração do plano no âmbito do AEE. O que existe são normativas mais amplas que fazem referência ao documento, mas sem definir parâmetros técnicos padronizados quanto às etapas de construção, formato ou critérios mínimos de organização, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que determina ser atribuição do professor do AEE elaborar e executar o plano em

articulação com a escola e a família, a LBI (Lei nº 13.146/2015), que menciona a elaboração do plano de AEE como responsabilidade do poder público e mais recentemente o decreto nº 12.686/2025 e suas alterações (Brasil, 2025) que institui a nova Política Nacional da Educação Especial, e define o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como um documento obrigatório, individualizado e voltado a definição dos apoios, estratégias e recursos necessários a cada estudante, devendo ser atualizado continuamente. Entretanto, tais normativas não detalham sua estrutura, etapas de elaboração ou formato específico, o que faz com que sua elaboração seja conduzida de forma diferenciada em cada sistema de ensino, muitas vezes a partir de orientações internas das secretarias municipais e estaduais de educação, uma vez que a legislação nacional menciona o plano do AEE, mas não estabelece parâmetros técnicos detalhados para sua organização (Brasil, 2009; 2015; 2025).

Diante do exposto, o interesse em investigar a presente proposta de pesquisa surgiu a partir da vivência profissional da pesquisadora como professora do AEE e atuante na SRM na rede pública do município de Maringá-PR, fato este que instigou a busca por melhorias na forma como é realizado o plano de atendimento dos alunos público da educação especial que são atendidos neste espaço.

Na rede municipal de Maringá-PR, as Salas de Recursos estão organizadas em Tipo 1, Tipo 2 e salas específicas para Altas Habilidades/Superdotação. As salas do Tipo I são destinadas, ao atendimento de alunos com deficiências de caráter permanente e àqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁵. Já as salas do Tipo II atendem especificamente alunos com deficiência visual, incluindo baixa visão e cegueira, contando para isso com recursos e equipamentos próprios. Além disso, o município mantém sala destinada ao atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, organizada para possibilitar o enriquecimento curricular, o aprofundamento das habilidades e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

O professor responsável pela SRM, organiza o cronograma dos atendimentos juntamente com a equipe pedagógica. Os atendimentos são realizados no contraturno escolar, podendo ser feito de forma individual ou em pequenos grupos, duas vezes na

⁵ Termo utilizado no período para se referir ao Transtorno do Espectro Autista.

semana, com duração de uma hora, podendo adequar de acordo com as necessidades dos alunos (SEED, 2024).

Para que ocorra a individualização do ensino, proporcionando oportunidades de aprendizagens com equidade a fim de que o aluno tenha condições de se desenvolver na sala de aula regular e na vida social, em Maringá-PR utilizamos como documento norteador de planejamento nas SRM, o Plano de Atendimento Individualizado (PAI)⁶.

Este instrumento permite focar no planejamento específico, com a função de complementar ou suplementar a formação do estudante, possibilitando o acesso ao desenvolvimento da aprendizagem de acordo com suas especificidades (Brasil, 2025). Para tanto deve utilizar métodos, estratégias e recursos que atendam às reais necessidades dos alunos público da Educação Especial (Benvenuti, 2019).

Embora não exista, em Maringá-PR, uma normativa específica que regulamente o PAI, as diretrizes municipais que orientam o AEE indicam que esse atendimento deve ser organizado de forma colaborativa, em consonância com a organização letiva da instituição escolar, ao mesmo tempo em que preveem a elaboração e a execução de planejamentos individualizados para cada aluno. Nesse sentido, destaca-se a Instrução Normativa nº 14, de 27 de dezembro de 2023, a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento do AEE nas instituições da rede pública municipal de ensino de Maringá-PR.

Desde 2019, o PAI passou a ser o principal instrumento orientador do planejamento nas SRM do município, garantindo um direcionamento mais eficaz e alinhado às necessidades de cada aluno. De acordo com a rede municipal de Maringá-PR, o documento deve ser elaborado trimestralmente pelo professor de SRM junto com a equipe pedagógica – composta por supervisoras e orientadoras pedagógicas - e família, a partir de uma avaliação de contexto escolar - elaborado pela secretaria de educação- feita com o aluno matriculado na SRM (Maringá, 2023).

É importante salientar que, no momento da realização da pesquisa, ainda não haviam sido publicados o Decreto nº12.686/2025 e o Decreto nº 12.773/2025. Dessa forma, alguns termos e procedimentos adotados, especialmente aqueles relacionados

⁶ Embora os Decretos nº 12.686/2025 e 12.773/2025 utilizem a nomenclatura PAEE, no município de Maringá-PR o documento orientador do planejamento nas SRM é denominado PAI. Ambos possuem natureza e finalidade semelhantes, diferenciando-se apenas quanto à terminologia adotada no âmbito municipal

ao estudo de caso para elaboração do PAEE, encontram-se em processo de adequação às diretrizes posteriormente estabelecidas pela Secretaria de Educação. Tal aspecto deve ser considerado na análise dos dados, uma vez que reflete o contexto normativo vigente à época da coleta das informações.

Neste contexto, durante a vivência e o exercício da pesquisadora nas SRM foram percebidas dúvidas e pouco conhecimento dos profissionais em relação à elaboração e execução do PAI, especialmente quanto à sua estrutura e organização, ao preenchimento de algumas áreas do documento e às formas de elaboração do planejamento individual ou em atendimentos realizados em pequenos grupos. Portanto, há muitas lacunas de conhecimento em relação a este importante instrumento técnico para o processo de escolarização desse público específico.

Diante disso, investigar sua importância e compreender como os professores têm procurado elaborar um PAI de forma inovadora, adequada e compatível com as necessidades de cada aluno, possibilitando o emprego de uma variedade de atividades pedagógicas, pensando nas particularidades de cada aluno e buscando aplicá-lo de forma efetiva para complementar e/ou suplementar o ensino da classe comum, mostra-se imprescindível para que as necessidades educativas dos alunos sejam alcançadas.

Contudo, esta pesquisa e seu Recurso Educacional têm o intuito de auxiliar o professor da Educação Especial, na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, a fim de que o mesmo, consiga entender a real necessidade do PAI no ambiente das SRM, possibilitando que ele compreenda como elaborá-lo de forma estratégica, visando uma aprendizagem significativa e transformadora no processo de ensino e aprendizagem.

Com base no exposto, a presente pesquisa se orientou no seguinte problema: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores das SRM para desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado?

Ademais, a pesquisa teve por objetivo geral compreender quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores das SRM do município de Maringá-PR ao desenvolver e aplicar o PAI. E, por objetivos específicos: conhecer como se deu a formação dos professores que atuam nas SRM; compreender quais as suas concepções sobre a atuação docente nas SRM; conhecer como os professores

entendem e utilizam o PAI e elaborar um guia de atividades destinado a apoiar e otimizar o tempo docente na elaboração do PAI.

Assim, esta dissertação está organizada da seguinte forma: a primeira seção dedica-se ao AEE, enfatizando as leis, diretrizes e normativas que o regulamentam e asseguram sua oferta, discutindo seu papel no processo de inclusão escolar e suas implicações na prática pedagógica. A segunda seção aborda as SRM, examinando o que a legislação estabelece sobre sua organização e funcionamento, bem como sua configuração nos âmbitos federal, estadual e municipal. A terceira seção apresenta o PAI, destacando sua função pedagógica e a forma como é operacionalizado no município de Maringá-PR. Na sequência, descrevemos a metodologia adotada, desenvolvida com 6 (seis) professoras concursadas da rede municipal por meio de questionários e entrevistas on-line, cujas transcrições foram submetidas à Análise de Conteúdo, embasado em Bardin (2011). E por fim, apresentamos o Recurso Educacional e as considerações finais, seguido das referências e dos anexos e utilizados.

Como Recurso Educacional, foi elaborado um guia de atividades contemplando três áreas essenciais para elaboração do PAI, fornecendo aos professores subsídios para identificar as demandas dos alunos, selecionar conteúdos prioritários e implementar estratégias pedagógicas específicas para cada área de conhecimento. Espera-se que este trabalho, ao articular fundamentos teóricos, realidade empírica e proposta de intervenção, contribua para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a qualificação do trabalho docente nas SRM, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público da educação especial, além de estimular novas reflexões e investigações no campo da Educação Inclusiva.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental no âmbito da Educação Especial e Inclusiva conforme delineado pela Legislação Brasileira. Esse atendimento passou a ser previsto na Legislação Brasileira por meio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelecendo que é dever do estado

garantir o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁷, preferencialmente na rede regular de ensino”. Posteriormente o direito ao AEE foi mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990).

Em relação a LDB (Brasil, 1996), o referido texto menciona que é dever do estado garantir

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁸ e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse contexto inseriu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), caracterizando o público da educação especial, estabelecendo que o ensino do AEE deve ser realizado por meio de estimulação, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem em todas as etapas da escolarização. E, que este deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, desenvolvendo as bases necessárias para construção do conhecimento por meio do lúdico, do acesso às formas diferenciadas de comunicação e estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. Além disso, de acordo com o referido documento,

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...] (Brasil, 2008).

Em desdobramento desse movimento normativo, no ano de 2009, foi promulgada a Resolução CNE/CBE n° 4/2009 (Brasil, 2009), a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta resolução reafirma quem são os alunos público da educação especial, ao afirmar que,

⁷ Termo utilizado no período para referir-se às pessoas com deficiência

⁸ Termo utilizado no período para se referir ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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

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

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

A referida resolução também afirma que o AEE tem a função de complementar e/ou suplementar a formação escolar desses alunos por meio das adaptações de materiais, provas, aulas, entre outros, disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias metodológicas, com o objetivo de minimizar ou eliminar as barreiras encontradas pelos estudantes, resultando na sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009). Para fins destas Diretrizes,

Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Essas adaptações e estratégias metodológicas devem ser realizadas por um professor especializado em Educação Especial, sendo esse professor responsável por identificar, elaborar, organizar o atendimento, produzir e gerenciar os serviços e recursos pedagógicos. De acordo com o art 5º da mesma resolução, o AEE deve ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno contrário da escolarização, pode ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, sendo conveniadas com as secretarias de Educação (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) representou um marco normativo fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, contudo, os avanços legais não cessaram neste ponto.

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a qual reafirma e amplia os direitos educacionais das pessoas com deficiência, consolidando o AEE como direito, um dos instrumentos de garantia do acesso, permanência e participação desses estudantes na escola comum. A LBI (Brasil, 2015) também estabelece que a educação é um direito fundamental de todos, reforçando a necessidade de garantir a inclusão, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes com deficiência em todos os espaços escolares.

Mais recentemente, destaca-se o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em um sistema educacional inclusivo. Entre as alterações e complementações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, destacam-se a ampliação das diretrizes para a organização da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, o fortalecimento da articulação entre os sistemas de ensino e a definição de estratégias para a formação continuada de professores e para a implementação do AEE em regime de colaboração entre os entes federativos.

No que se refere especificamente ao AEE, o decreto apresenta orientações relacionadas à sua organização pedagógica, definindo-o como uma atividade pedagógica complementar ou suplementar à escolarização, destinada a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos público da educação especial, bem como orientando que o atendimento seja realizado em articulação com o ensino comum, integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e organizado a partir das necessidades educacionais específicas dos alunos.

O texto também estabelece que o AEE deve ser planejado a partir de um estudo de caso, processo que envolve etapas como a identificação das necessidades educacionais do aluno, a análise de suas potencialidades e barreiras à aprendizagem, o levantamento de recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários e o

planejamento das estratégias de intervenção, das quais deriva o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) — documento individualizado que orienta o trabalho pedagógico, as ações colaborativas e as estratégias de acessibilidade no contexto escolar.

Dessa forma, o decreto reforça a importância da inclusão escolar, da formação continuada dos professores, da articulação intersetorial e do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, compreendendo que a efetivação do AEE está diretamente vinculada à construção de práticas inclusivas em toda a comunidade escolar, condição fundamental para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo em todo o território nacional.

Em conformidade com as leis e resoluções mencionadas (Brasil, 2025) e conforme estabelecido no Currículo de Educação Municipal de Maringá–PR (2019) o trabalho do AEE no município é organizado também nas SRM, onde professores especializados em Educação Especial atendem os alunos que fazem parte do público da educação especial.

Essas salas estão localizadas em algumas escolas municipais, e em setembro de 2025, começou também a funcionar em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Essas escolas estão distribuídas em diferentes regiões da cidade e atendem alunos público da educação especial da rede pública municipal de Maringá, matriculados tanto na própria instituição quanto em outras escolas e CMEIs da região. Em 2024, o município contava com 22 (vinte e duas) SRM credenciadas, das quais apenas 13 (treze) estavam em funcionamento. Já em 2025, segundo dados da Gerência de Ensino, permaneciam as 22 salas credenciadas, porém com 17 (dezessete) em funcionamento, sendo 14 em escolas e 3 em Cmeis. Dessas 17 SRM, 9 (nove) contavam com professoras concursadas que realizavam atendimentos nos turnos da manhã e da tarde, enquanto as demais salas eram atendidas por professoras de hora suplementar⁹ que atuavam apenas em um dos turnos.

Ainda de acordo com o Currículo de Educação Municipal de Maringá (2020, p. 1086), as atividades realizadas nesses atendimentos ocorrem,

⁹ Termo utilizado para designar professores efetivos da rede que não são concursados para o cargo específico daquela função. Nesses casos, o docente é concursado em outro cargo e, no período em que não está cumprindo sua carga horária efetiva, realiza essa função em caráter suplementar.

[...] por meio de um planejamento específico, englobando atividades lúdicas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a psicomotricidade; conteúdos pedagógicos específicos de acordo com a defasagem escolar; atividades de vida diária, entre outras. Além disso, são levadas em conta, as especificidades de sujeitos que necessitam de recursos de adaptações tecnológicas, de comunicação alternativa, braille e língua de sinais [...].

Em relação às SRM, a elaboração e execução do PAI é de competência dos professores que atuam nessas salas. Esse professor, também tem a função de estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, na elaboração de estratégias, orientando professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, além de estabelecer uma articulação com os professores de sala comum e saber usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos (Brasil, 2009, p.17).

Diante do exposto, observa-se que as discussões em torno do AEE têm ganhado centralidade nas políticas educacionais contemporâneas, evidenciando um compromisso cada vez mais consistente com a promoção da inclusão e da equidade no contexto escolar. Com o intuito de aprofundar essa reflexão e enriquecer a presente investigação, abordaremos, a seguir, o que revelam os estudos e pesquisas sobre a relevância do AEE, compreendendo-o como uma ação pedagógica fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos público da educação especial.

Salviani *et al.* (2019) desenvolveram uma pesquisa que teve por título “Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Individualizado (AEE) sobre a defasagem dos alunos da Educação Especial”. Neste estudo, os pesquisadores envolvidos avaliaram o impacto do AEE sobre a defasagem escolar dos alunos atendidos a partir dos microdados do Censo Escolar de 2016. A pesquisa constatou que mesmo com os impasses enfrentados pelos estudantes, profissionais e demais envolvidos na condução do AEE, ele se mostra eficiente em elevar a aprendizagem. Os resultados mostraram impacto significativo e positivo do acesso ao AEE para grande parte dos alunos públicos da educação especial.

Podemos mencionar também Silva *et al.* (2022), que em sua pesquisa teve como proposta compreender a contribuição do AEE para desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental em uma escola em Teresina-PI. A pesquisa apontou que para que o AEE funcione com eficácia, é

imprescindível a relação do professor do AEE com professor do ensino regular, a fim de que planejem juntos ações pedagógicas voltadas para atingir os objetivos com os alunos. Os resultados permitiram entender que mesmo que ainda falta muito para a inclusão ocorrer de forma eficaz, a escola se empenha, dentro de suas possibilidades, para atender a diversas necessidades, adquirindo recursos conforme a especificidade de cada aluno e garantindo um AEE adequado para o desenvolvimento de suas habilidades.

Um estudo realizado por Manzoli *et al.* (2019), intitulado “A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual”, teve como objetivo descrever a prática pedagógica de uma professora de Educação Especial no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de alunos com Deficiência Intelectual (DI) em uma sala de AEE de uma escola estadual no interior paulista. Os resultados apontaram que a prática pedagógica da professora se concentra na relação professor-aluno, enfatizando a interação social e a estimulação do aprendizado, com o intuito de construir o conhecimento necessário para a superação das dificuldades dos alunos. No estudo a professora desempenhou um papel fundamental no processo de ensino, utilizando práticas pedagógicas inovadoras e planejadas. Essas práticas estimulam a criatividade e interação dos alunos com o ambiente inserido, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Sua atuação foi embasada na mediação proposta por Vygotsky, utilizando atividades coletivas e/ou individuais para favorecer a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

O estudo também destaca a importância de considerar o aluno com DI em sua totalidade, enfatizando sua interação com o meio social e cultural. Esse foco na interação com o ambiente contribui para uma absorção mais eficaz dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia e a socialização dos alunos. Assim, a prática pedagógica da professora evidencia a relevância do AEE como uma ferramenta essencial para promover uma educação inclusiva, assegurando o direito à educação de qualidade e garantindo que todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades e participar ativamente do processo educativo (Manzoli, 2019).

Com base nos estudos de Manzoli et al. (2019), podemos revisitar os achados de Vygotsky (1991), os quais destacam que os Processos Mentais Superiores, como o Raciocínio Lógico-Matemático, se desenvolvem por meio da interação social e da mediação cultural, ou seja, o aprendizado de conceitos matemáticos não ocorre de forma isolada, mas é gradual e mediado por ferramentas culturais, como a linguagem e os símbolos,

A aprendizagem conduz ao desenvolvimento. Os processos de aprendizagem organizam a zona de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com outras pessoas no ambiente social (Vygotsky, 1991).

Esse raciocínio se aplica diretamente ao ensino do Raciocínio Lógico-Matemático, no AEE, pois é por meio de atividades práticas, como jogos de raciocínio e resolução de problemas, individuais ou em pequenos grupos, que os alunos podem avançar de sua capacidade atual para um nível de desenvolvimento superior, sempre com o auxílio da mediação do professor. Na SRM, essa abordagem é fundamental, pois possibilita que alunos com diferentes necessidades aprendam a resolver conceitos e questões matemáticas de forma colaborativa e significativa, respeitando o desenvolvimento individual e ampliando suas capacidades cognitivas dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1991).

Sendo assim, o AEE configura-se como uma prática pedagógica essencial na construção de uma educação mais equitativa, produzindo impactos positivos na vida acadêmica e social dos alunos público-alvo da educação especial, como pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Quando realizado de forma organizada, competente, diagnóstica e contínua, esse atendimento contribui significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento pedagógico, a autonomia e a socialização dos alunos, além de possibilitar ao professor um olhar mais atento e individualizado às suas necessidades educacionais (Manzoli, 2019).

Nesse contexto, o docente consegue identificar com maior clareza as necessidades específicas de cada aluno, o que muitas vezes não é plenamente viabilizado no ensino regular, contribuindo para o planejamento pedagógico e para a

promoção de práticas inclusivas. A proximidade entre professor e aluno, bem como a afetividade no processo educativo, constituem elementos fundamentais, pois favorecem a comunicação, a construção de vínculos e a criação de um ambiente de segurança que potencializa o desenvolvimento das habilidades de linguagem e expressão (Wallon, 2007).

Um artigo escrito por Santos (2008) explica a afetividade como fator indispensável na inclusão escolar. A autora menciona que diversos pensadores ao longo da história refletiram sobre a temática em questão, e que, de acordo com Monte-Serrat (2007, p. 22, apud Santos, 2008), esses estudiosos abordaram questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento humano. Santos (2008) ainda destaca nomes importantes como Dom Bosco, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Descartes, Kant e Hegel, que, de diferentes maneiras, discutem esses temas em suas obras filosóficas.

[...] Monte-Serrat (2007, p.22, apud Santos, 2008) afirma que estudiosos como: Dom Bosco, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Descartes, Kant e Hegel já haviam filosofado a respeito das emoções. Atualmente, autores como Vygotsky (1989); Piaget (2005); Wallon (2007); Monte-Serrat (2007); Cunha (2007, 2008); Saltini (2008); Arantes (2002); Freitas (2008); Freire (2003), entre tantos outros, afirmam a necessidade de considerarmos a afetividade para melhorar a aprendizagem e a prática educativa. Sensibilizando a prática docente estaremos sensibilizando a aprendizagem, o ensino e a forma como é realizada a avaliação em sala de aula [...] (Santos, 2008, p. 53).

Na SRM, a afetividade pode constituir um dos aspectos mais significativos para os alunos, sobretudo para aqueles que vivenciam situações de exclusão social, ausência de amizades e isolamento em ambientes que deveriam ser inclusivos. Nesses casos, a SRM torna-se um espaço de acolhimento, no qual os alunos se sentem reconhecidos e valorizados. O professor, ao adotar uma postura atenta e cuidadosa, desempenha papel central na construção de vínculos que respeitam a singularidade de cada sujeito. Esse vínculo afetivo, fundamentado no respeito e na empatia, contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento integral do aluno (Santos, 2008).

No contexto do texto “Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente” de Acácia Zeneida Kuenzer (2007), um dos pontos abordados é a forma como, muitas vezes, a inclusão é realizada de maneira superficial, sem realmente garantir a plena

participação do aluno. Esse conceito de “Inclusão Excludente” se refere à prática de integrar o aluno no ambiente escolar, mas sem as condições adequadas para seu pleno desenvolvimento e participação, resultando em uma forma de exclusão disfarçada.

A inclusão excludente é um processo que permite que o aluno esteja fisicamente na escola, mas, muitas vezes, não o envolve de forma significativa nas atividades, não favorecendo seu aprendizado real, nem sua integração efetiva ao ambiente escolar (Kuenzer, 2005).

Essa inclusão excludente mencionada pela autora pode ser diretamente relacionada à importância da afetividade no processo educacional nas SRM, quando os alunos são incluídos apenas de forma física, mas não recebem o suporte adequado para o seu desenvolvimento emocional e social o processo de inclusão torna-se superficial e muitas vezes ineficaz. A afetividade então, neste contexto desempenha um papel fundamental, pois ela estabelece conexões entre o aluno, professor e colegas. O afeto na educação manifesta-se na empatia, no reconhecimento e na valorização do esforço de cada aluno. Sem esse suporte afetivo a inclusão se torna excludente mesmo que o aluno esteja presente fisicamente. Mais do que ensinar, o professor na SRM cria conexões que impactam e promovem o verdadeiro significado da inclusão (Vygotsky, 1991; Wallon, 2007).

Esses impactos evidenciam que o AEE contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos alunos. Por possibilitar um atendimento personalizado e mais individualizado, o professor assume uma postura mais sensível e atenta às necessidades reais de cada sujeito. Esse olhar diferenciado constitui elemento essencial para que o AEE produza efeitos concretos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público da Educação Especial. No caso do aluno com TEA, por exemplo, a ênfase na interação social e no desenvolvimento da linguagem torna o AEE uma ferramenta indispensável, capaz de promover habilidades comunicativas e sociais fundamentais para a adaptação ao meio e para o bem-estar geral (Pletsch, 2010; Vygotsky, 1997).

Ainda sobre o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o AEE, a pesquisa intitulada “O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades”, publicada por Silva e Almeida (2012), realizou

um estudo de caso com uma criança autista da rede municipal de Dourados/MS. O objetivo principal da pesquisa foi elaborar um PAEE para atender às necessidades específicas do aluno, especialmente no que diz respeito à comunicação e compreensão. Os resultados apontaram que por muitos anos, essas crianças não foram consideradas aptas para as escolas comuns, mas nas últimas décadas isso tem mudado. Considerar as crianças com TEA aptas para a escola comum implica reconhecê-las como capazes de aprender, desenvolver-se e interagir com os outros, o que representa um grande desafio, não apenas para incluí-las à sala de aula, mas para garantir que a qualidade do trabalho educacional seja mantida (Camargo, 2020).

A pesquisa de Silva e Almeida (2012) propôs estratégias para ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, utilizando atividades do dia a dia e Comunicação Alternativa (CA) para estimular a autonomia e o desenvolvimento social. Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com TEA, como comportamentos estereotipados e dificuldades de interação social, a pesquisa concluiu que a educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças. Ela ressalta a necessidade de novas estratégias educacionais para estimular suas habilidades e superar suas limitações. A busca por uma educação mais inclusiva exige que os educadores olhem além do comportamento visível da criança e busquem compreender suas necessidades subjacentes. Ao abandonar preconceitos e olhar para o aluno como um ser integral, é possível promover uma educação que reconheça as particularidades de cada indivíduo e que contribui significativamente para sua inclusão social e escolar.

Sendo assim, o AEE assume papel central no processo de inclusão escolar, pois possibilita que os alunos público da educação especial tenham acesso a uma educação de qualidade, garantindo condições adequadas para a apropriação do currículo e para o seu desenvolvimento acadêmico e social. A escola inclusiva, nesse contexto, configura-se como a alternativa mais adequada para a promoção da convivência e da igualdade de oportunidades entre todos.

3. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

As Salas de Recursos foram mencionadas pela primeira vez na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001). Esse documento fornece orientações para organização e oferta da Educação Especial no Brasil, com foco no AEE e formação de professores. De acordo com o art 8º, inciso V, as escolas da rede regular de Ensino, devem prever e prover em sua organização,

Art 8º Serviços de apoio especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001).

De acordo com a Portaria Normativa n. 13/2007 (Brasil, 2007), a SRM é um espaço organizado e equipado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, todos organizados para atender às necessidades específicas dos alunos público da educação especial. Essas salas são implementadas por meio do Programa de Implantação de SRM do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2007). A implantação ocorre mediante adesão dos municípios e estados, que recebem do MEC, materiais e mobiliários específicos, que servem como apoio ao atendimento desses alunos.

Esses materiais recebidos como computadores, impressora, scanner, teclado ampliado, lupa eletrônica, materiais pedagógicos acessíveis e outros recursos de tecnologia assistiva — que variam conforme a organização das SRM Tipo I e Tipo II — desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas SRM, pois permitem a criação de estratégias mais adaptadas às necessidades individuais de cada aluno. Com recursos diversificados, como tecnologia assistiva e materiais pedagógicos específicos, os professores têm maior flexibilidade para planejar intervenções que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e motor dos alunos matriculados.

Além disso, a disponibilidade de mobiliários e equipamentos adaptados contribui para a criação de um ambiente inclusivo e acessível, favorecendo a autonomia e o conforto dos alunos durante as atividades. Esses recursos são

especialmente importantes para a elaboração do PAI, pois ajudam que as metas e estratégias definidas no documento sejam colocadas em prática de forma mais inovadora, eficiente e assertiva (Brasil, 2009). Cabe destacar, ainda, que, para além dos materiais disponibilizados pelo MEC, muitos recursos pedagógicos utilizados nas SRM são adaptados ou confeccionados pelos próprios professores, a partir das necessidades específicas dos alunos atendidos.

De acordo com o Manual de Orientação das SRM (Brasil, 2007; 2010), existem dois tipos de SRM: as do Tipo I, destinadas ao atendimento de alunos com deficiências de caráter permanente e com Autismo, oferecendo suporte pedagógico complementar ao ensino comum; e as do Tipo II, voltadas ao atendimento de alunos com deficiência visual, incluindo baixa visão e cegueira, equipadas com recursos específicos como impressora e máquina Braille, reglete e lupas eletrônicas.

A lista com os materiais que compõem essas salas, e os kits de atualizações está disponível para consulta no portal oficial do MEC, mas pode ser visualizada de forma detalhada na imagem abaixo, que apresenta os materiais de acordo com o tipo de sala e suas finalidades.

Figura 1- Composição dos Kits das Salas de Recursos Multifuncionais

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32" LCD
03	Fones de ouvido e Microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colméia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos conforme descrição abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa Eletrônica
04	Reglete de Mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de Assinatura
08	Globo Terrestre Adaptado
09	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
10	Calculadora Sonora
11	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

Fonte: portal.mec.gov.br

Conforme análise do Instituto Rodrigo Mendes (2021), atualmente a oferta de materiais e equipamentos destinados às SRM ocorre, majoritariamente, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo). No entanto, as redes de ensino

estaduais e municipais possuem autonomia para organizar e administrar essas salas, de acordo com suas próprias políticas de Educação Especial, o que pode gerar variações entre as práticas locais e a proposta do MEC, em razão das distintas condições estruturais, prioridades orçamentárias e orientações pedagógicas adotadas por cada rede de ensino. Desse modo, tal flexibilidade possibilita que o AEE seja ajustado às especificidades de cada contexto escolar, mas também pode resultar em desigualdades na qualidade e na estrutura do atendimento entre diferentes regiões e redes de ensino. O acompanhamento e a fiscalização dessas salas são, em geral, de responsabilidade das secretarias de educação, podendo haver intervenção do Ministério Público nos casos de violação dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2015)

O uso dos materiais nas SRM, é de grande importância, uma vez que cada sala necessita de recursos específicos para atender as diferentes necessidades dos alunos. No entanto, a utilização eficaz desses materiais depende da formação e da capacitação contínua dos professores, garantindo que saibam empregá-los de maneira adequada e inovadora. Isto porque, segundo Vygotsky, em sua obra "A Formação Social da Mente" (1987), a mediação e o uso de instrumentos e signos são elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, o papel do professor vai além do domínio do conteúdo ou da metodologia de ensino; ele deve ser capaz de compreender e adaptar as ferramentas e recursos pedagógicos às necessidades específicas de cada aluno.

Assim, é essencial que o professor saiba utilizar recursos como: jogos pedagógicos, softwares e materiais de tecnologia assistiva, tais como teclados colmeia, adaptadores, computadores, mobiliários adaptados e outros dispositivos que favoreçam a acessibilidade, que auxiliam a acessibilidade de alunos com paralisia cerebral, deficiência física, e usuários de cadeira de rodas. A habilidade de integrar esses recursos no cotidiano da SRM é indispensável para assegurar aos alunos uma aprendizagem inclusiva e significativa, por meio da utilização de diferentes métodos e ferramentas que potencializam seu desenvolvimento. Nesse sentido, o investimento em formações específicas para os professores, voltadas ao conhecimento dos recursos disponíveis e de suas aplicações pedagógicas, mostra-se fundamental para ampliar os resultados alcançados pelas SRM (Pietsch, 2010).

Para ajudar a compreender a importância de utilizar de forma eficaz os recursos pedagógicos das SRM, precisamos entender a importância do trabalho realizado nessas salas, dessa forma, podemos encontrar fundamentos teóricos em estudos de importantes pesquisadores do campo do desenvolvimento humano como Henry Wallon, Vygotsky e Montessori, os quais aqui destacamos.

Primeiramente, sobre Henry Wallon, em seu livro “A evolução psicológica da criança” (1941), o pesquisador abordou o que considerou os grandes problemas da psicologia da criança e fundamentou sua teoria em três campos funcionais: afetividade, movimento e inteligência, colocando a afetividade e as emoções como um dos principais aspectos para o desenvolvimento humano.

O autor destaca que a afetividade é um pilar essencial no desenvolvimento humano, sendo tão importante quanto o movimento e a inteligência. Esse olhar especial para a criança dialoga diretamente com a proposta das SRM, que oferecem condições ideais para que a afetividade, apontada por Wallon, seja trabalhada de forma significativa. Ao mesmo tempo, elas ajudam os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e motoras em um ambiente que respeita suas singularidades e especificidades. Quando o professor da SRM cria uma metodologia com estratégias que consideram acima de tudo as emoções e os sentimentos dos alunos, ele está não apenas cumprindo uma função educacional, mas também potencializando o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo sua autoestima, confiança e autonomia (Wallon, 1941).

Sendo assim, as SRM são um ambiente onde reforçam o papel da escola como espaço estratégico para inclusão e acolhimento. Por meio de atividades adaptadas, jogos, atividades psicomotoras, interações sociais e o uso de materiais específicos, aplicados de forma objetiva, ajudam a criar um vínculo afetivo com o aprendizado. Isso reflete diretamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos público da educação especial, possibilitando com que se sintam valorizados e capazes, promovendo uma educação mais humanizada e transformadora, exatamente como Wallon propõe. Portanto, a afetividade nas SRM não é apenas um aspecto complementar, mas uma base essencial para que o trabalho educacional realmente faça sentido para esses alunos, integrando emoção, movimento e inteligência em cada experiência de aprendizagem (Wallon, 1941).

Em relação à Vygotsky (1991), pesquisador que fundamenta o Currículo Municipal de Maringá-PR (Maringá, 2020), o professor representa um elo entre o aluno e o conhecimento; assim, o desenvolvimento cognitivo acontece pela interação com o meio e outros indivíduos, ou seja, de suas relações sociais. É aí que a figura do professor entra e se destaca, realizando um atendimento específico de acordo com a realidade e necessidade de cada educando.

Ao destacar o poder da cultura e da linguagem, Vygotsky (1978) diz que a forma como pensamos e aprendemos está conectada com os instrumentos que usamos para nos comunicar e compreender o mundo. Aí, está a importância de utilizar materiais adaptados e específicos para cada tipo de necessidade da criança. A linguagem, por exemplo, não é só um meio de comunicação, mas também um meio para organizar nossas ideias e pensamentos. Ou seja, quando o professor aplica uma aula acessível, considerando o contexto cultural e social do aluno, ele não está apenas passando conteúdo pedagógico, ele está ajudando o aluno a desenvolver formas mais complexas de pensar e interagir (Vygotsky, 1978).

Por isso, é fundamental que a criança tenha um atendimento específico e direcionado, como Oliveira (1991) reforça. Cada aluno é único e tem suas próprias características e necessidades, mas todos precisam de estímulos que façam sentido dentro do contexto em que vivem. Um atendimento que respeita o tempo, as dificuldades, habilidades e especificidades do aluno, o desafia a crescer e querer aprender, tornando o processo de aprendizagem muito mais fácil, motivador e eficaz. O professor, ao compreender verdadeiramente o papel da cultura, da linguagem e das interações sociais, torna-se o elo que conecta o aluno ao conhecimento de forma significativa e transformadora (Vygotsky, 1991).

Em Maringá-PR, as visões e práticas pedagógicas baseadas nas ideias de Vygotsky se conectam diretamente ao trabalho realizado nas SRM, pois esses ambientes são estrategicamente pensados para promover o aprendizado por meio da interação, da mediação e do desenvolvimento integral do aluno. Ao respeitar as especificidades de cada aluno e proporcionar estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dentro de sua ZDP, o professor atua como mediador, identificando o que o aluno já consegue fazer sozinho e o que ele pode alcançar com apoio, sempre respeitando suas limitações. Essa mediação é essencial para ajudar os alunos com

deficiências a superarem barreiras e alcançarem novos níveis de desenvolvimento (Vygotski, 2007).

Além disso, as SRM valorizam o papel da linguagem e da interação social no aprendizado, como destaca Vygotsky (1978). Por meio de atividades lúdicas, uso de tecnologia assistiva, jogos pedagógicos, rotina e dinâmicas de forma individual ou em pequenos grupos, quando possível, os alunos têm a oportunidade de se comunicar, interagir e construir conhecimento em um ambiente acolhedor e afetivo. Essas interações não só fortalecem as habilidades cognitivas e sociais dos alunos, mas também elevam sua autoestima.

Outro ponto importante que é necessário destacar é o uso da cultura no atendimento. Em consonância com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) o atendimento na SRM permite que o professor traga elementos culturais que fazem sentido no contexto de vida de cada aluno atendido, o que ajuda a conectar o aprendizado com a realidade deles. Um exemplo disso, é explorar atividades utilizando o hiperfoco dos alunos com autismo, que se refere ao interesse intenso e restrito por algo de seu gosto ou preferência, que os motivam a realizar as atividades planejadas, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association - APA, 2014). Desta forma, o vínculo entre a individualidade, o conhecimento, a cultura e o olhar afetivo potencializam o desenvolvimento e tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativos (Pletsch; Glat, 2012).

Sendo assim, o trabalho desenvolvido nas SRM traduz, na prática, princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky, ao promover mediações pedagógicas que consideram as necessidades específicas de cada aluno. Entretanto, por possuir caráter complementar ou suplementar à escolarização, o AEE não substitui o ensino da sala comum. Nesse sentido, as ações desenvolvidas nas SRM contribuem para ampliar a autonomia, o acesso e a participação dos alunos nas atividades da classe regular. Dessa forma, o desenvolvimento integral do estudante ocorre a partir da articulação entre o atendimento especializado e o ensino comum, possibilitando que a escola cumpra seu papel social e inclusivo ao promover condições de aprendizagem e participação para todos (Brasil, 2009).

E por fim, a pesquisadora Maria Montessori, criadora do método que leva seu nome, o qual estimula a criança a ser protagonista do seu conhecimento, defende um ambiente organizado e montado para as manifestações espontâneas da criança, onde a mesma possa ter liberdade de movimentos e escolhas. Na obra *O Método Montessori* (1912), a autora afirma que o ambiente ideal não é simplesmente “[...] de quatro paredes, entre as quais as crianças são confinadas, mas o de uma casa onde possam viver em liberdade para aprender e crescer [...]” (Montessori, 1961, p. 17). Assim, o espaço deve ser cuidadosamente planejado para promover a autonomia da criança, permitindo-lhe selecionar os materiais e ferramentas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

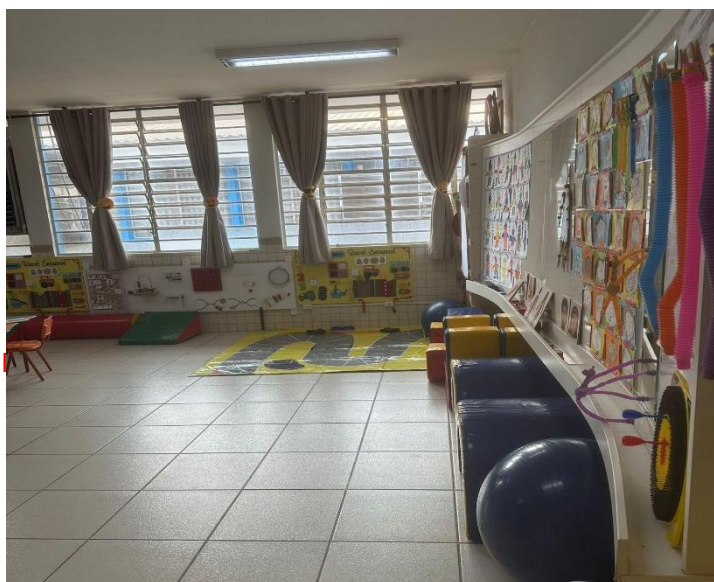
A estrutura, organização e funcionamento das SRM em Maringá-PR, tem refletido a importância dada à inclusão e à autonomia dos alunos atendidos. As SRM do Município, são localizadas em ambientes amplos e bem equipados, contando com materiais enviados pelo MEC e complementados pela Prefeitura. Além disso, a gestão escolar dispõe de verbas governamentais para adquirir recursos solicitados pelas professoras responsáveis pelas salas (Brasil, 1996). Vale mencionar que, quando o aluno público da educação especial é matriculado nas SRM, a escola é duplamente contabilizada no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020). Essa infraestrutura, aliada à metodologia de cada docente, evidencia como a organização do espaço físico e a disponibilidade de recursos impactam diretamente na inclusão e no desenvolvimento dos alunos.

Maria Montessori (1961), ao defender que a criança deve ser protagonista do seu aprendizado, apresenta princípios que se relacionam diretamente com o trabalho desenvolvido nas SRM. Como essas salas, são espaços preparados para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando seu ritmo, suas capacidades e suas preferências, converge com a proposta montessoriana de um ambiente organizado e adaptado para o desenvolvimento da autonomia. O professor especializado que atende nas SRM, ao organizar o ambiente, preparando-o e estruturando-o com materiais pedagógicos específicos e acessíveis, ajuda a promover a liberdade de escolha e incentiva os alunos a explorarem os recursos que atendem às suas

necessidades. Essa preparação ajuda a reduzir barreiras de aprendizado e estimula a autonomia e independência.

As imagens abaixo representam como é organizada uma das SRM do Município de Maringá-PR, contemplando mobiliários e recursos adaptados, em diálogo com os princípios de autonomia e preparação do ambiente, como ilustrado nas figuras 1 a 4.

Figura 2- Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo 1



Fonte: acervo pessoal da autora.

A imagem acima apresenta uma sala de aula TIPO 1, ampla, organizada e bem iluminada. O piso é claro, formado por placas quadradas brancas. Ao fundo, há várias janelas grandes com grades, alinhadas lado a lado, cobertas por cortinas cinza claras presas ao centro, permitindo a entrada de luz natural. Próximo à parede ao fundo, há um tapete grande retangular com desenhos geométricos em cores como amarelo, preto e cinza, colocado sobre o chão. Próximo ao tapete, no lado esquerdo da imagem, aparecem mesas e cadeiras infantis coloridas, principalmente em tons de laranja e vermelho. À direita, encostados na parede, há bancos estofados em cores escuras, como azul-marinho. Sobre o piso, ao lado desses bancos, há bolas grandes de exercício na cor azul. Na parede direita, há um painel vertical com diversos

materiais pedagógicos expostos, como atividades impressas e recursos táteis, além de tubos flexíveis e coloridos pendurados. As paredes são claras e decoradas com cartazes educativos e painéis ilustrados com letras, números e imagens. No teto, há uma luminária retangular acesa.

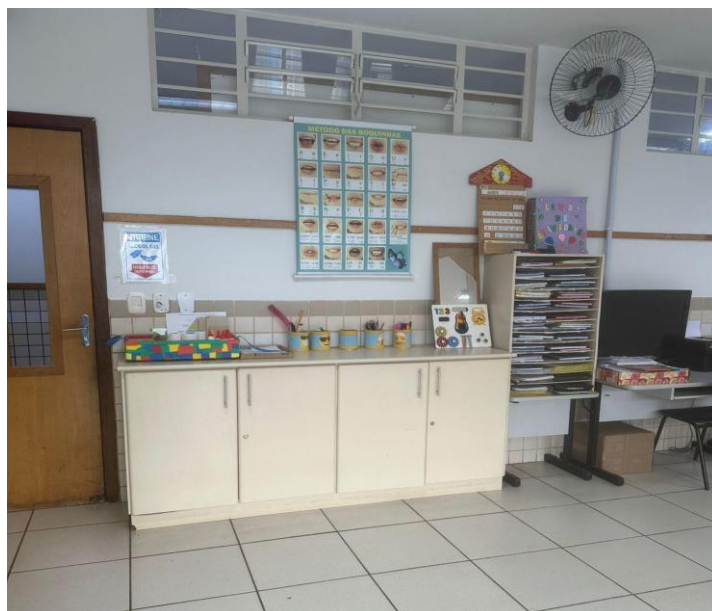
Figura 3. Sala de Recursos Multifuncionais: Visão geral



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

A imagem acima apresenta uma sala de aula, ampla e bem iluminada. O piso é claro, com placas quadradas brancas. No centro da sala há uma mesa redonda, rodeada por quatro cadeiras pretas. À direita, há duas mesas pequenas com cadeiras coloridas, próprias para crianças, em tons de amarelo, azul, vermelho e verde. Ao fundo da sala, ocupa toda a parede um conjunto de armários baixos brancos, com portas fechadas. Sobre esses armários, há prateleiras longas com caixas organizadoras, livros infantis, jogos educativos e materiais pedagógicos variados. Na parede acima das prateleiras, há um mural pintado com nuvens, um arco-íris e balões coloridos, criando um ambiente lúdico. No canto direito, há uma janela grande com grades, parcialmente coberta por uma cortina clara, por onde entra luz natural. O teto é branco e possui luminárias retangulares acesas.

Figura 4. Sala de Recursos Multifuncionais: Organização dos materiais



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

A imagem acima apresenta uma sala de aula organizada e bem iluminada. O piso é claro, com placas quadradas brancas. À esquerda, há uma porta de madeira com uma janela de vidro retangular na parte superior. Ao lado da porta, na parede, há interruptores e tomadas. No centro da imagem, encostado à parede, há um armário baixo de cor branca com quatro portas. Sobre o armário, estão organizados diversos materiais pedagógicos: caixas coloridas, copos ou potes com lápis, pincéis e canetas, além de pequenos objetos educativos. Acima do armário, na parede, há um cartaz com o título “Método das Boquinhas”, contendo várias imagens dispostas em grade. À direita do armário, há um móvel vertical com várias prateleiras, ocupado por muitas pastas e materiais de papelaria organizados em pilhas. Sobre esse móvel, há uma casinha decorativa e um painel com a palavra “Livro” e ilustrações coloridas. Mais à direita, há uma mesa preta com um computador, monitor e teclado. Na parte superior da parede, há janelas altas com vidros e, no canto superior direito, um ventilador de parede.

Figura 5. Sala de Recursos Multifuncionais: Equipamentos e Recursos Tecnológicos



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

A imagem acima apresenta uma sala de aula ampla, organizada e bem iluminada. O piso é claro, com placas quadradas brancas. À esquerda, há um móvel vertical com várias prateleiras, onde estão organizadas muitas pastas e materiais escolares. Acima desse móvel, na parede, há um ventilador de parede e janelas altas com vidros, que permitem a entrada de luz natural. Ao lado do móvel, há uma mesa branca comprida com dois computadores, monitores e teclados, acompanhados de cadeiras pretas. Abaixo da mesa, há uma caixa de papelão no chão. Próximo a essa área, há armários altos de cor clara, fechados, encostados na parede. À direita da imagem, há uma mesa redonda de madeira clara, rodeada por cadeiras pretas. Sobre a mesa, há alguns materiais, como um objeto escuro comprido apoiado no centro. Ao fundo, ocupando toda a parede, há armários baixos brancos e prateleiras com caixas organizadoras, livros infantis, jogos e materiais pedagógicos. Acima das prateleiras, a parede é decorada com desenhos de nuvens em tons claros.

As imagens apresentadas acima têm como objetivo ilustrar, de forma prática, os princípios discutidos neste referencial teórico, especialmente aqueles relacionados à mediação pedagógica, à afetividade no processo de aprendizagem e à organização

de ambientes que favoreçam a autonomia dos alunos. Dessa forma, evidenciam como a organização intencional do espaço e dos materiais na SRM pode contribuir para a construção de um ambiente pedagógico acessível, acolhedor e estimulador da participação ativa dos estudantes, em consonância com as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem discutidas por autores como Vygotsky, Wallon e Montessori.

Ainda sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança, Montessori acreditava que a liberdade de movimentos e escolhas eram essenciais para o desenvolvimento da criança. A autora destaca que essa liberdade deve ser guiada por um propósito educativo. Nas SRM, essa ideia se traduz em um ambiente onde os alunos têm a liberdade de aprender, mas com a mediação do professor, que direciona as atividades de acordo com os objetivos pedagógicos propostos no PAI, que considera as características e necessidades individuais de cada estudante. Nesse sentido o professor deve buscar promover a autonomia, permitindo que os alunos experimentem diferentes estratégias e ferramentas para alcançar seus objetivos educacionais (Montessori, 2017).

Assim como Montessori idealizou materiais específicos para estimular habilidades sensoriais, motoras e cognitivas, nas SRM são utilizados recursos pedagógicos adaptados com o objetivo de promover o desenvolvimento integral e a autonomia dos alunos, como jogos pedagógicos acessíveis, materiais concretos de apoio à aprendizagem, recursos visuais e táteis, pranchas de comunicação, tecnologias assistivas e outros instrumentos que favorecem o processo de mediação pedagógica. Esse alinhamento demonstra que princípios do método Montessori podem dialogar com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM, criando oportunidades mais ricas e significativas de aprendizagem para os alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Glat e Blanco (2007) destacam que a utilização de recursos pedagógicos adaptados é fundamental para favorecer a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a experiências educativas significativas. Entretanto, tais recursos devem ser utilizados de forma articulada com o ensino da sala comum, considerando que o AEE possui caráter complementar ou suplementar à escolarização, sendo a colaboração entre os professores do ensino regular e do

atendimento especializado um elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar (Brasil, 2009).

Corroborando com as ideias de Montessori e a fim de mostrar a importância de materiais específicos adaptados, uma pesquisa desenvolvida por Fachinetti et al. (2017) explorou a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em uma SRM. O projeto intitulado “Uso de recursos de Tecnologia Assistiva junto a Crianças com Paralisia Cerebral nos Espaços do Atendimento Educacional Especializado”, teve como objetivo principal criar e avaliar um recurso de Tecnologia Assistiva adaptado às necessidades do aluno, em um processo colaborativo entre a professora da SRM e a pesquisadora. Essa abordagem permitiu observar de perto o impacto da TA no desenvolvimento e na autonomia do aluno, além de fortalecer a formação da professora em relação ao uso dessas ferramentas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa envolveu entrevistas com a professora e avaliação do aluno permitindo uma análise detalhada dos benefícios da TA, revelando que, o seu uso levou a melhorias significativas no desempenho do aluno, especialmente em atividades motoras finas. Além disso, os resultados evidenciaram aumento da autonomia do aluno e ampliação do conhecimento da professora, resultando em melhores estratégias de ensino. Esse estudo também reforça a importância da colaboração entre professores e pesquisadores, além de destacar o papel das SRM no processo de inclusão educacional. A utilização de TA nas SRM pode ser uma ferramenta poderosa para superar barreiras educacionais, proporcionando maior autonomia e funcionalidade para alunos com Paralisia Cerebral e outras necessidades específicas (Moraes; Gomes, 2023).

Além disso, o estudo apontou para a necessidade de continuar investigando como os recursos de TA podem ser melhor implementados nas SRM, ampliando o conhecimento sobre o seu uso, garantindo que a inclusão escolar seja cada vez mais eficaz, contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento das práticas inclusivas nas SRM, mostrando que o uso bem planejado e adaptado da TA pode transformar o processo de ensino, favorecendo a autonomia e a inclusão dos estudantes com deficiência (Fachinetti et al., 2017).

Nesse sentido, garantir espaços formativos que articulem teoria e prática no uso da TA não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma condição fundamental para o pleno exercício do direito à educação inclusiva.

Para compreender com maior profundidade o papel e os desafios enfrentados pelas SRM no contexto da educação inclusiva, a pesquisa realizada por Pasion *et al.* (2014) e publicada sob o título "Salas de Recursos Multifuncionais: Revisão de Artigos Científicos" abordou a produção científica no Brasil sobre o AEE nas SRM até 2014, focando principalmente em sua implementação, desafios e práticas. O estudo analisou artigos publicados e, por meio de uma revisão bibliográfica, destacou as questões centrais nas SRM, como o funcionamento dessas salas, as estratégias pedagógicas utilizadas e o perfil dos alunos atendidos, principalmente com deficiência visual e paralisia cerebral, pois eram o público de alunos, que tinham mais pesquisas recorrentes e recebiam maior visibilidade na literatura na época. O objetivo da pesquisa foi descrever e discutir as produções científicas que abordam a inclusão escolar, em particular a função das SRM, com base nas diretrizes legais brasileiras que promovem a inclusão de alunos com necessidades específicas. A análise do artigo revelou que a implementação das SRM apresentava lacunas significativas. Os estudos focavam principalmente no funcionamento das salas e nos desafios enfrentados pelos professores, com destaque para a formação de docentes e o uso de tecnologia assistiva. A formação continuada dos professores é um dos principais pontos abordados, enfatizando a necessidade de uma capacitação constante para que os docentes possam atender adequadamente à diversidade dos alunos nas SRM, refletindo sobre a insuficiência de cursos de formação inicial que cubram as demandas específicas dessas práticas.

Nesse contexto, para Garcia (1999, p. 26), o campo da formação docente:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições [...].

Para esse autor, a formação docente é de extrema necessidade para os professores aprimorarem suas habilidades e ampliarem seus conhecimentos. Esse processo deve ocorrer por meio de trocas de experiências que envolvem a didática e

a organização do ambiente escolar, sempre buscando fortalecer as competências e atitudes necessárias para a prática educativa. Ele enfatiza que essa formação é contínua e essencial para o desenvolvimento do profissional da educação (Garcia, 1999).

Paulo Freire (2005) aprofunda essa discussão ao enfatizar que o professor precisa refletir sobre sua prática, enxergando o ensino como um processo de troca e aprendizado mútuo. Freire acreditava que o professor deveria ser também um pesquisador, alguém que está constantemente buscando entender e melhorar suas estratégias de ensino com base nas necessidades dos alunos e no contexto da sala de aula. O autor destaca que a formação do professor, deve ir além do domínio técnico dos conteúdos e métodos de ensino, ela não deve ser apenas inicial, mas contínua. Sendo assim, o professor deve sempre estar em construção, buscando melhorar seu entendimento sobre a educação.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que: “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...]” e enfatiza que a formação permanente dos educadores deve capacitá-los a assumirem-se como pesquisadores em sua prática cotidiana (Freire, 1996, p. 32).

Essa perspectiva incentiva os docentes a adotarem uma postura reflexiva, investigando e recriando suas práticas para melhorar o processo educacional. Além disso, ele ressalta a importância de espaços coletivos dentro das escolas, onde os professores podem compartilhar experiências, discutir ideias e crescer juntos. Esse tipo de formação continuada é essencial para que os professores se mantenham atualizados e alinhados com as demandas da educação inclusiva e transformadora (Imbernón, 2010).

A produção científica da área da Educação Especial, tem evidenciado um interesse crescente em aprofundar os estudos sobre o AEE, especialmente no que se refere à atuação dos professores e ao fortalecimento da educação inclusiva. Além da pesquisa de Pasian et al. (2014), podemos ver esse interesse em estudos relevantes como o artigo de Lopes et al. (2012), intitulado “Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência”, onde os autores discutem as percepções de professores quanto à importância das SRM Tipo I e ressaltam que esse espaço não

deve ser confundido com reforço escolar, mas sim configurado como um ambiente de desafios pedagógicos que favoreça a aprendizagem e a inclusão efetiva.

De forma complementar, o estudo de Mahl, Oliveira e Zutião (2020) descreve estratégias desenvolvidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em três campos do Instituto Federal Baiano, destacando ações como: diálogo entre os profissionais da instituição, sensibilização da comunidade escolar e direcionamentos pedagógicos específicos para o AEE. Os resultados apontam que essas práticas contribuem para fortalecer a inclusão, ao promover a compreensão coletiva sobre as necessidades educacionais dos estudantes e favorecer a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas à diversidade presente no contexto escolar.

Em conjunto, as pesquisas aqui apresentadas, que abordam sobre as SRM, constituem importantes referenciais para esta dissertação, pois evidenciam, simultaneamente, a relevância desse atendimento para o desenvolvimento do aluno e os caminhos possíveis para sua efetivação. Além de esclarecerem os objetivos e as formas de implementação do AEE de maneira eficaz, tais estudos também revelam os desafios e barreiras enfrentados na prática, oferecendo subsídios valiosos para compreender e aprofundar a análise do problema de pesquisa aqui investigado.

Para exemplificar um dos desafios constantes sobre as SRM, um estudo realizado por Santos (2016) evidenciou a crescente demanda e a insuficiência das SRM no município de Manaus, destacando o aumento expressivo das matrículas de alunos público da educação especial na Educação Básica entre 2009 e 2015. O estudo revela que, enquanto as matrículas em classes comuns têm aumentado consideravelmente, a quantidade de SRM implementadas nas escolas municipais não tem acompanhado esse crescimento. Apesar do esforço da Secretaria Municipal de Educação em oferecer o AEE, o número de SRM permanece abaixo da demanda, indicando um déficit de aproximadamente 40% para atender esses alunos. Esse cenário revela a urgência de replanejamento das ações estratégicas e a ampliação das SRM, a fim de garantir a inclusão efetiva dos alunos, com o devido suporte pedagógico e estrutural. Além disso, é fundamental que as escolas regulares estejam adequadamente preparadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de capacitação dos profissionais, para proporcionar uma verdadeira inclusão escolar. O simples

acesso à escola não é suficiente para garantir a inclusão, a escola como um todo deve tomar cuidado para que a inclusão não se torne uma inclusão excludente.

A insuficiência de SRM em Manaus, conforme destacado por Santos (2016), reflete um problema que pode estar presente em outros municípios brasileiros, especialmente diante do aumento expressivo das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns. Entretanto, no momento da escrita desta dissertação, não foram encontrados estudos sobre esta questão em outras localidades no país.

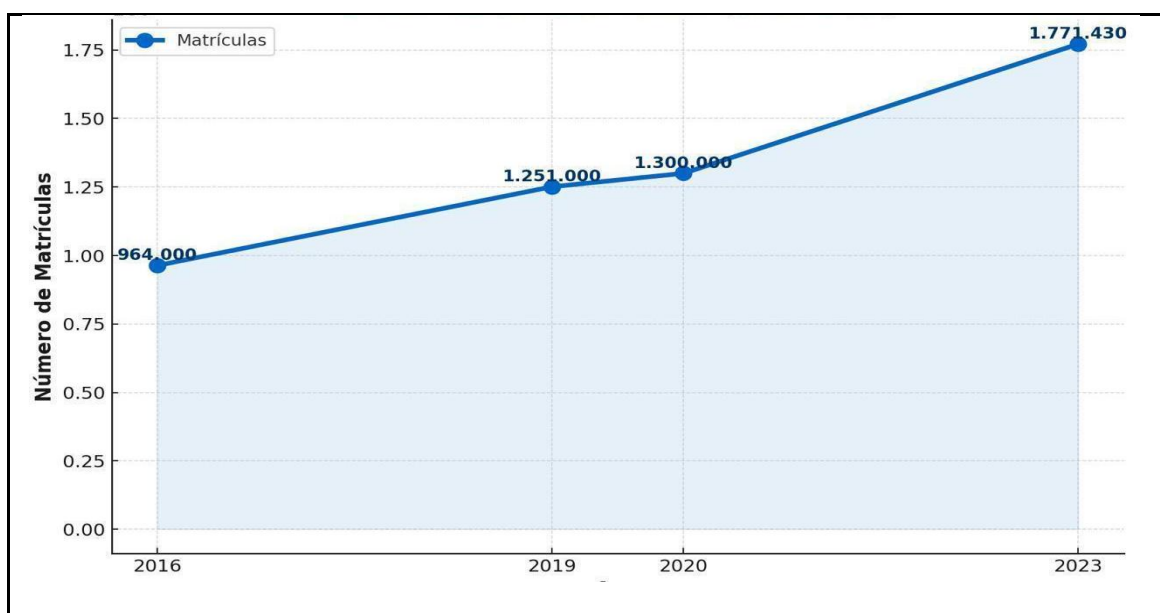
Essa lacuna compromete não apenas a qualidade do AEE, mas também sobrecarrega os professores, que frequentemente enfrentam desafios para atender adequadamente um número elevado de alunos com diferentes necessidades. A falta de planejamento para abrir novas SRM e atender à crescente demanda prejudica tanto o processo de inclusão quanto a formação continuada dos docentes, que carecem de condições ideais para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Essa realidade aponta a necessidade de um esforço nacional, estadual e municipal para a redistribuição e ampliação das SRM, garantindo que a política de educação inclusiva seja efetivamente implementada com suporte adequado em todo o território brasileiro.

O aumento do número de matrículas de alunos público da educação especial nas escolas regulares é um reflexo das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a LBI (Brasil, 2015). Isso se deve ao conjunto das legislações que tratam da obrigatoriedade da educação inclusiva constituindo um arcabouço legal que assegura o direito de acesso à escola regular. Assim, ao estabelecerem a obrigatoriedade da inclusão e destinarem apoio técnico e financeiro, como a implantação de SRM e programas de formação docente, essas normativas possibilitaram que as escolas regulares passassem a receber um contingente cada vez maior de alunos público da educação especial.

O Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é a principal ferramenta estatística para a coleta de dados sobre a educação básica no Brasil. De acordo com os dados do Censo de 2020, o número de matrículas da Educação Especial atingiu 1,3 milhão, representando um aumento de 34,7% em relação a 2016. Os dados mais recentes

divulgados no Censo de 2023 confirmam a continuidade desse crescimento ao longo dos anos, evidenciando a expansão da inclusão de alunos da Educação Especial no ensino regular. Os dados divulgados pelo MEC por meio do INEP, revelam um aumento significativo de 41,6% nas matrículas de alunos público da Educação Especial nas escolas regulares, entre 2019 e 2023, totalizando 1.771.430 alunos. A maior parte das matrículas está no ensino fundamental (62,9%), seguido pela educação infantil (16%) e ensino médio (12,6%). Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) delas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas. O levantamento também aponta que 95% dos alunos na faixa etária de 4 a 17 anos estão incluídos em classes comuns, um avanço em relação ao ano anterior. Os dados do INEP podem ser conferidos nos gráficos abaixo e podem ser encontrados no site oficial do instituto¹⁰.

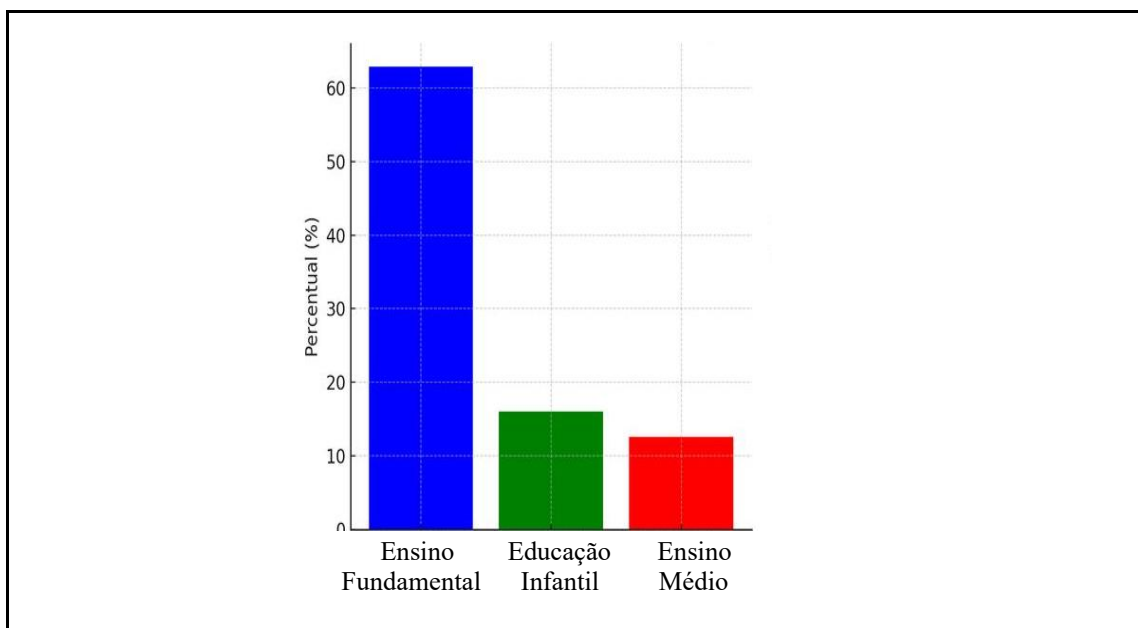
Gráfico 1. Crescimento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Censo Escolar/INEP 2016-2023



Fonte: Censo Escolar

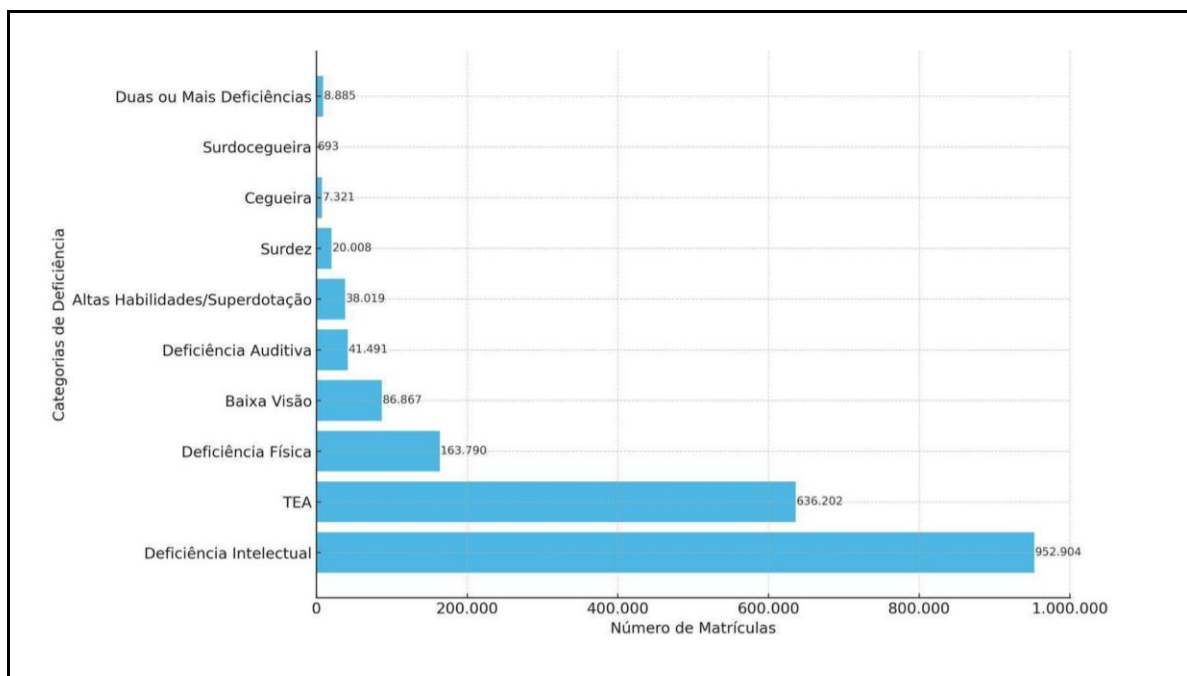
¹⁰ <https://www.gov.br/inep>

Gráfico 2. Distribuição das matrículas de alunos da Educação Especial por nível de ensino – Censo Escolar/ INEP 2023



Fonte: Censo Escolar

Gráfico 3. Distribuição de matrículas de alunos da Educação Especial por tipos de deficiência – Censo Escolar/ INEP 2023



Fonte: Censo Escolar

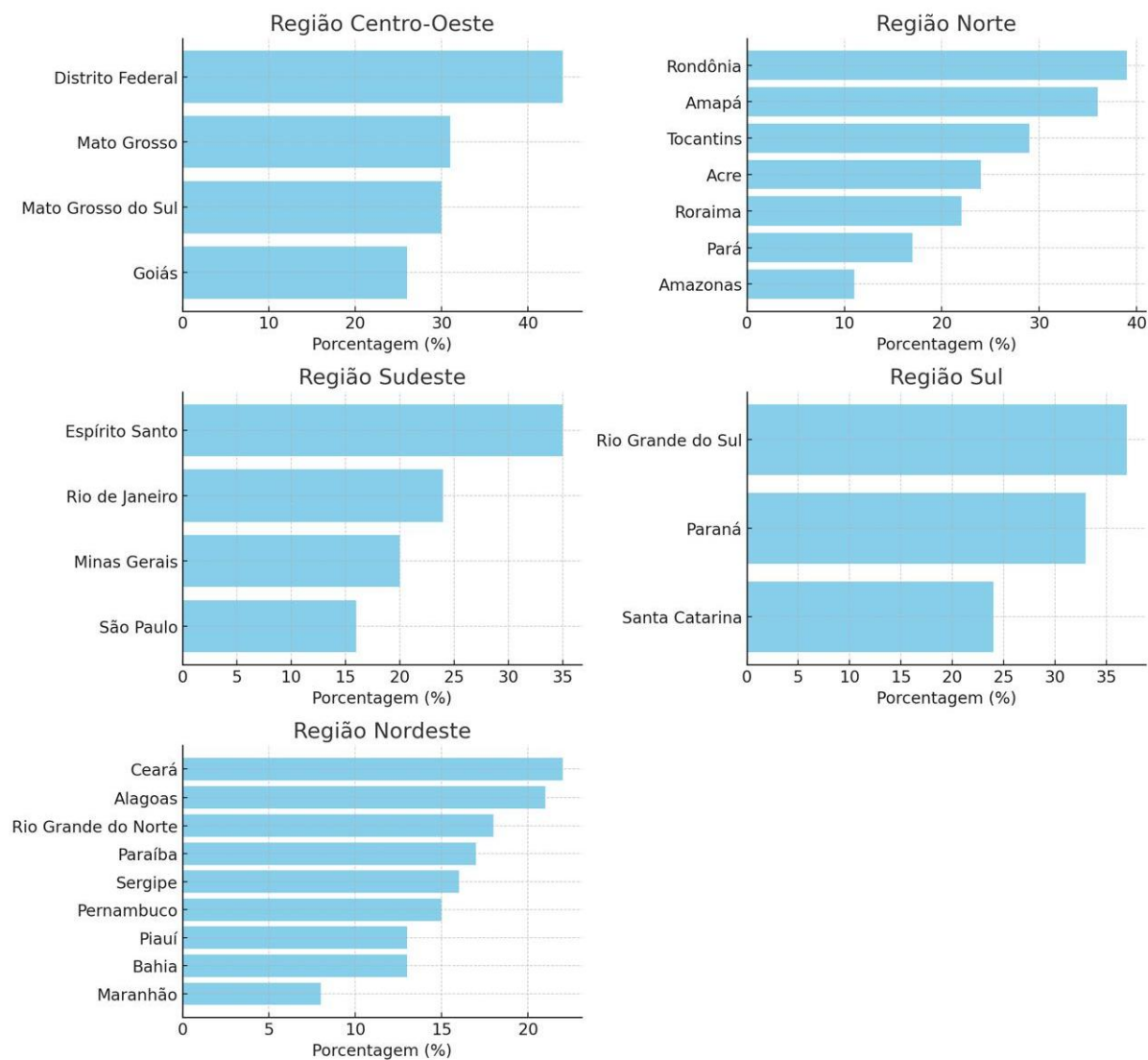
Conforme o exposto, os dados do Censo Escolar revelam avanços consistentes na inclusão de alunos público da educação especial na educação básica, como apresentados nos gráficos 1 e 3. Contudo, analisando o gráfico 2, o predomínio das matrículas no ensino fundamental, em contraste com a queda significativa no ensino médio, evidencia desafios persistentes para a permanência escolar. Esse movimento pode indicar que, embora o acesso inicial à escola regular tenha se ampliado, as barreiras pedagógicas, estruturais e sociais ainda dificultam a continuidade dos estudos nas etapas posteriores. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o ingresso, mas também condições efetivas de permanência e aprendizagem, assegurando a trajetória completa dos alunos na educação básica, em consonância com as reflexões de Felício et al. (2023), que analisam os obstáculos estruturais encontrados no ensino médio para efetivar a política de educação especial inclusiva.

Uma análise publicada em 16 de agosto de 2024, com base no Painel de Indicadores da Educação Especial, disponibilizados pelo site DIVERSA¹¹, revelou que o número de professores da Educação Especial no Brasil cresceu de 30,6 mil em 2012 para 59,7 mil em 2023, um aumento de quase 95%. No entanto, esse número ainda é considerado insuficiente, já que, em 2023, havia cerca de 59 mil docentes de AEE para atender mais de 140 mil escolas com matrículas de estudantes da Educação Especial e 178 mil estabelecimentos de ensino no país. A pesquisa destaca a necessidade de ampliação do número de profissionais para garantir um atendimento mais inclusivo e eficaz.

Ainda sobre a quantidade de SRM existentes nas diferentes regiões do Brasil, o Censo Escolar de 2020 apresentou as seguintes informações:

¹¹ <https://diversa.org.br/>

Gráfico 4. Distribuição de escolas equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais por região do Brasil – Censo 2020



Fonte: Censo Escolar

Os dados indicam variações significativas na proporção de escolas com SRM entre os estados brasileiros. Enquanto estados como Rondônia (39%), Rio Grande do Sul (37%) e o Distrito Federal (44%) registraram percentuais elevados de escolas com SRM, outros, como Maranhão (8%), Amazonas (11%) e Bahia e Piauí (13%), permaneceram em patamares bastante reduzidos. Embora o gráfico não permita estabelecer relação direta com o quantitativo de alunos público da educação especial

em cada unidade federativa, as diferenças percentuais sugerem assimetrias na distribuição das SRM no território nacional.

Em relação ao Estado do Paraná, de acordo com dados divulgados no site da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), em 2023 a rede estadual contava com 2.087 escolas ativas, das quais 278 possuíam SRM, o que representa uma cobertura de aproximadamente 13,3%. No mesmo ano, aproximadamente 100 mil alunos com deficiência estavam matriculados na rede de ensino regular (Paraná, 2023). Essa diferença entre o número total de matrículas e o número de SRM evidencia a insuficiência estrutural no atendimento, especialmente diante da crescente demanda de estudantes com direito e necessidade do AEE para complementar ou suplementar seu processo de ensino e aprendizagem. Tal cenário reforça a urgência de políticas públicas voltadas à ampliação da oferta do AEE, uma vez que, embora o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) e suas alterações no decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) não aborde as SRM, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) estabelece que o AEE deve ser ofertado prioritariamente em SRM, garantindo condições adequadas de aprendizagem e inclusão. Porto (2014), destaca que as SRM no estado do Paraná apresentam fragilidades estruturais e organizacionais, o que pode comprometer a efetividade do AEE e limitar o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os docentes do ensino regular, dificultando a construção de um planejamento pedagógico acessível e inclusivo.

Para que a ampliação das SRM ocorra de forma estruturada e com qualidade, existem diretrizes normativas que orientam sua organização e funcionamento. Essas normativas são fundamentais para assegurar a uniformidade e a efetividade do AEE, respeitando as especificidades de cada rede de ensino e assegurando condições adequadas para o atendimento dos alunos público da educação especial.

Nesse sentido a secretaria de estado da Educação do Paraná, estabelece na Instrução N° 09/2018–SUED/SEED (SEED/PR, 2018) os critérios para o AEE por meio da SRM TIPO 1, contemplando as áreas da deficiência intelectual, deficiência física,

autismo e transtornos funcionais específicos (TFE)¹² nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.

Cabe destacar que outras deficiências também são contempladas em modalidades específicas do AEE, conforme previsto no manual de orientações do MEC para SRM (2010), que regulamenta a existência das SRM tipo I e tipo II. Nesse contexto, os alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira) são atendidos nas SRM do tipo II, enquanto os alunos com surdez contam com as SRM – Surdez, regulamentadas pela Instrução nº 08/2016 – SUED/SEED (Paraná, 2016), bem como com escolas bilíngues para surdos, organizadas pela Instrução nº 10/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018), garantindo o direito de acesso e permanência escolar em condições inclusivas.

Esses documentos e normativas do Estado do Paraná seguem a legislação nacional quanto aos critérios de organização e estrutura das SRM, mas detalham de forma mais específica a regulamentação, adequando-a às demandas locais e explicitando aspectos práticos do funcionamento dessas salas para o público da educação especial. Neste cenário, por meio de legislação local, o estado tem estabelecido sua estrutura para o AEE como as modalidades voltadas à surdez, à deficiência visual e ao atendimento de alunos com TFE, detalhando critérios que não aparecem de forma minuciosa nas normativas federais. O estado também contempla o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, organizado em salas de enriquecimento curricular ou em projetos específicos, conforme orientam a Instrução nº 15/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018) e a Instrução nº 10/2011 – SUED/SEED (Brasil, 2011).

Ademais, a Instrução nº 08/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018) orienta as escolas quanto à forma de atendimento das SRM, à carga horária destinada aos alunos e professores. Além disso, apresenta os requisitos para o espaço físico, que deve possuir localização adequada, condições de salubridade, iluminação, ventilação e metragem compatíveis com as necessidades do atendimento. Também determinam que a avaliação para ingresso no AEE deve seguir critérios pedagógicos

¹² Embora a legislação nacional não defina os Transtornos Funcionais Específicos (TFE) como público da educação especial, o Paraná, por meio da Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018), reconhece esses alunos para atendimento no AEE em razão das necessidades deste público.

estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, assegurando que o serviço ocorra de maneira planejada, organizada e em conformidade com os princípios da educação inclusiva. Esses princípios envolvem acessibilidade, equidade, valorização da diversidade, participação e respeito à singularidade, constituindo a base da educação inclusiva (Mantoan, 2003; Brasil, 2008). A instrução também estabelece os critérios para a solicitação de autorização, renovação e/ou cessação do funcionamento das SRM no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, reforçando a necessidade de planejamento e avaliação constante desses espaços.

No contexto municipal, a organização das SRM em Maringá é norteada pelas Instruções da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e pelo que está estabelecido no Currículo Municipal de Maringá (2020), que apresenta uma organização, estruturando essas salas em três grupos distintos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1. Organização das SRM no município de Maringá-PR

Salas de Recursos Multifuncionais	Público atendido
TIPO I	Alunos com deficiências intelectuais, físicas, auditivas e com transtorno global do desenvolvimento ¹³ .
TIPO II	Alunos com deficiência visual, cegueira e/ou com baixa visão.
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	Alunos com nível de desenvolvimento superior nas áreas intelectual, criativa, psicomotora, social, artística e acadêmica.

Fonte: Maringá, 2020

¹³ Termo utilizado no período da publicação da normativa sobre os tipos de SRM para se referir ao Transtorno do Espectro Autista.

Considerando que as SRM são organizadas em diferentes tipos, essas tipologias demonstram a preocupação em organizar o AEE de forma estruturada, contextualizada a realidade, respeitando as especificidades de cada público atendido. Além disso, possibilitam que os professores desenvolvam planejamentos pedagógicos mais direcionados, com o apoio de recursos materiais e metodológicos adequados. Nesse sentido, a clareza na definição das salas favorece a uniformidade do atendimento e amplia as condições para que a inclusão escolar se efetive de forma mais qualificada.

A seguir, apresentamos a distribuição quantitativa das SRM existentes na rede municipal de ensino de Maringá-PR em 2025, conforme os três grupos definidos pelo Currículo Municipal (2020). Esse panorama evidencia a estrutura disponível para cada tipo de público atendido, subsidiando a análise sobre a adequação e o alcance do AEE na rede.

Quadro 2. Quantidade de SRM de cada tipo credenciadas no município de Maringá-PR em 2025.

Tipo	Público	Quantidade
Salas TIPO 1	Deficiência: Física, Intelectual, Neuromotora, Auditiva e Transtorno do Espectro Autista	19 Salas
Salas TIPO 2	Deficiência Visual (Cego Total e Baixa Visão)	2 Salas
Salas Altas Habilidades/Superdotação	Altas Habilidades/Superdotação	1 Sala

Fonte: de autoria própria.

A distribuição das SRM no município evidencia a materialização, em âmbito local, das diretrizes nacionais que orientam a organização do AEE por tipologia de atendimento. A diferenciação entre salas Tipo 1, Tipo 2 e aquelas destinadas às altas habilidades/superdotação está alinhada às orientações do Ministério da Educação

para estruturação das SRM, demonstrando como a política pública se efetiva na organização da rede municipal.

Além da estrutura física e normativa, a efetividade do AEE nas SRM depende diretamente da presença de profissionais qualificados e em número suficiente para atender à demanda. A ausência de políticas sistemáticas de provimento e valorização docente pode impactar negativamente a continuidade e a qualidade do atendimento ofertado aos alunos público da educação especial, pois fragiliza a organização do trabalho pedagógico e compromete a estabilidade das equipes responsáveis pelo serviço. Como argumenta Gatti (2016), a qualidade da educação está diretamente relacionada às políticas de formação, carreira e condições de trabalho docente, na medida em que tais políticas asseguram planejamento, continuidade das ações e coerência nas práticas desenvolvidas. Quando inexistem diretrizes estruturadas de contratação, acompanhamento e formação continuada, o atendimento tende a tornar-se descontínuo, intensificando a sobrecarga docente e dificultando a consolidação de práticas colaborativas articuladas ao ensino comum. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre a realidade do quadro de professores concursados que atuam nas SRM do município de Maringá-PR.

Desde o primeiro e único concurso público realizado em 2012, não foram promovidas novas seleções específicas para a área, o que resultou na insuficiência de professores concursados para atender à crescente demanda existente. Para suprir essa lacuna, algumas SRM passaram a ser atendidas por docentes que realizam horas suplementares, ou seja, profissionais concursados para outras áreas que assumem a função sem terem sido contratados especificamente para SRM.

Embora sejam servidores efetivos da rede municipal, a ausência de vínculo específico com a área pode comprometer o aprofundamento teórico, o planejamento pedagógico e a execução de estratégias próprias do atendimento nas SRM. Soma-se a isso a alta rotatividade desses professores, uma vez que muitos optam por não dar continuidade ao trabalho no ano subsequente, seja pelas dificuldades inerentes à função, seja por questões pessoais ou por outras oportunidades profissionais. Essa descontinuidade pode impactar diretamente a estabilidade do atendimento, considerando que os alunos público da educação especial dependem de intervenções contínuas, sistemáticas e especializadas para seu desenvolvimento (Mendes, 2010).

Tal cenário evidencia a necessidade de políticas estruturadas de contratação, formação e valorização docente, de modo a assegurar condições institucionais que permitam às SRM cumprir sua função de forma efetiva e articulada ao ensino comum.

Para compreender essa problemática, faz-se necessário retomar a concepção original do concurso público de 2012. Conforme previsto no Edital nº 030/2012 (Maringá, 2012), no Currículo da Educação Municipal e na Normativa nº 07/2013-SEDUC (Maringá, 2013), a proposta inicial buscava garantir um AEE qualificado, estruturado a partir do equilíbrio entre atendimento direto aos alunos e ações de assessoria pedagógica às escolas, contemplando o ensino colaborativo.

O artigo 5º da referida normativa estabelecia que a carga horária de 40 horas semanais seria organizada em 20 horas destinadas ao atendimento pedagógico nas SRM e 20 horas voltadas à assessoria e ao trabalho colaborativo nas escolas de ensino comum, favorecendo o planejamento conjunto e a articulação intersetorial.

Desse modo, o concurso foi planejado para assegurar que o professor de SRM pudesse exercer plenamente suas atribuições, articulando atendimento individualizado, planejamento pedagógico, ensino colaborativo e interlocução com outras áreas.

Entretanto, ao longo dos anos, em decorrência das demandas de alunos, houve uma reorganização no atendimento das SRM, passando o professor a cumprir 40 horas semanais predominantemente destinadas ao atendimento direto aos alunos, restando apenas o tempo de hora atividade para as demais atribuições, sem explicitação de momentos específicos para o ensino colaborativo. Diferentemente da proposta inicial, que previa a divisão entre atendimento pedagógico e assessoria às escolas, a organização passou a enfatizar predominantemente o atendimento direto com os alunos.

Como consequência, o ensino colaborativo, que deveria constituir um dos pilares da proposta inclusiva, deixou de estar claramente institucionalizado na organização da carga horária, passando a depender da iniciativa individual de cada professor, uma vez que não houve orientações específicas quanto à sua operacionalização. Assim, cada docente passou a organizar a articulação com os professores do ensino regular, conforme sua compreensão e de acordo com as necessidades percebidas.

É justamente nesse contexto de múltiplas demandas e de intensificação do trabalho docente que o planejamento no âmbito do AEE assume papel central. Nas SRM, as atividades não ocorrem de forma improvisada, mas a partir de um planejamento específico que contempla o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções executivas, área afetiva e social e psicomotricidade. Consideram-se, ainda, as especificidades dos alunos que demandam recursos de tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, Sistema Braille e Língua Brasileira de Sinais - Libras, como estratégias necessárias para garantir condições equitativas de aprendizagem (Maringá, 2020).

Para assegurar a individualização do ensino e ampliar oportunidades de aprendizagem, em Maringá PR, utiliza-se como documento norteador o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), conforme mostrado no anexo 1. Esse instrumento organiza as intervenções, define estratégias pedagógicas, sistematiza o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e favorece a articulação entre o AEE e o ensino comum, reafirmando seu caráter complementar e suplementar.

Nesse cenário, o professor da SRM atua como mediador do processo de aprendizagem, mobilizando referenciais teóricos como Wallon, Vygotsky e Montessori para estruturar práticas que considerem a integralidade do desenvolvimento humano. Assim, o planejamento sistematizado, materializado no PAI, não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas também sustenta a efetivação de uma inclusão escolar que promove autonomia, participação e desenvolvimento acadêmico e social dos alunos público da educação especial (Glat; Blanco, 2007).

4. O PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO (PAI)

Diante da relevância pedagógica do PAI para o fortalecimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos público da educação especial, torna-se necessário compreender também sua fundamentação legal e conceitual. A LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 59, inciso I, prevê que os estudantes com deficiência devem ter, assegurados pelos sistemas de ensino, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001), em seu artigo 8º, inciso III, diz que as escolas devem se organizar e realizar

Art.8 [...]

.....

III flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001)

Porém, a primeira referência normativa ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), denominado em Maringá-PR como PAI, aparece no Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009. O texto determina que a elaboração e a execução do plano são de competência dos professores de Educação Especial que atuam nas SRM em articulação com os demais docentes do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com outros serviços setoriais, como saúde e assistência social.

Em 2015, com a sanção da LBI (Brasil, 2015), às normativas anteriores foram incorporadas e fortalecidas. No Artigo 28, inciso VII, a LBI estabelece que incumbe ao poder público assegurar o planejamento de estudo de caso, a elaboração do plano de AEE, a organização de recursos e serviços de acessibilidade e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva.

A LBI também detalha as diferentes barreiras que devem ser eliminadas para garantir a inclusão escolar, compreendendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, linguísticas, atitudinais, urbanísticas e relacionadas ao transporte (Brasil, 2015). Dessa forma, como destaca Dutra (2023), o PAI encontra respaldo na legislação como documento fundamental para identificar tais barreiras e definir estratégias para sua eliminação.

Em continuidade às discussões sobre PAI, o Parecer CNE/CEB nº 50/2023 (Brasil, 2023), homologado em 2024 pelo Ministério da Educação, trata das orientações para o atendimento educacional de alunos com Autismo e diferencia o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do Plano Educacional

Individualizado (PEI). O documento estabelece que o Plano do AEE é o registro pedagógico obrigatório que organiza o serviço do AEE, identificando barreiras, recursos, apoios e tecnologia assistiva necessários à participação e à aprendizagem do aluno. Enquanto o PEI define as adaptações e estratégias pedagógicas individualizadas voltadas ao currículo da sala de aula comum. Ambos integram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, devendo articular o trabalho do professor de AEE com o professor regente e a equipe pedagógica.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025) passou a reconhecer o PAEE como documento pedagógico essencial para a organização do Atendimento Educacional Especializado. O decreto reafirma que o plano deve orientar o planejamento das ações do AEE, contemplando a identificação das barreiras que interferem na participação e na aprendizagem dos alunos público da educação especial, bem como a definição de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas necessárias para o atendimento de suas necessidades educacionais específicas. Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025) promoveu alterações no decreto anterior, reiterando o papel do plano como instrumento de organização do serviço do AEE e de articulação entre os apoios especializados e o ensino comum, com vistas à promoção da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos público da educação especial.

Sendo assim, o PAI, entra no cenário inclusivo como um documento personalizado e estratégico a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um documento pedagógico elaborado pelo professor do AEE com base em um estudo aprofundado do aluno, envolvendo diálogo com a família, professores da sala comum e, quando necessário, outros profissionais da comunidade escolar, das redes de saúde e assistência social. Seu objetivo central é identificar e eliminar barreiras de acesso e participação no currículo escolar (Pletsch, 2011).

Esse plano registra objetivos, justificativas, recursos e ações específicas a serem implementadas no AEE. Sua função não é reforçar conteúdos curriculares, mas complementar e/ou suplementar apoiando o processo inclusivo, assegurando que o professor regente se responsabilize pelo ensino dos conteúdos, enquanto o professor do AEE atua como mediador e articulador das condições necessárias para aprendizagem do aluno. Esse entendimento é sustentado por autores como Mendes

(2006), Glat e Pletsch (2009), Pletsch (2011) e Capellini (2014), que destacam a importância do plano do AEE como instrumento capaz de orientar intervenções pedagógicas individualizadas, potencializar recursos de acessibilidade e favorecer o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse sentido, compreender como o PAI tem sido efetivamente elaborado nas redes de ensino é fundamental para avaliar sua contribuição à inclusão escolar. Pesquisas empíricas que analisam a aplicação prática do PAI oferecem subsídios importantes para compreender seus avanços, desafios e limites na promoção de uma educação verdadeiramente individualizada e inclusiva.

Uma pesquisa realizada por Siqueira et al. (2024) em Teresina-PI, e intitulada “Planejamento docente no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais”, teve como objetivo compreender como os professores organizam o planejamento do AEE, desde a definição de objetivos até a execução das atividades. O estudo evidencia que esse planejamento é elaborado com base em uma avaliação diagnóstica individualizada, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno com deficiência. Os docentes destacam a importância de um plano flexível e adaptado às singularidades dos alunos atendidos. Conclui-se que o planejamento docente é essencial para a efetivação do AEE, pois estrutura as ações pedagógicas, favorece práticas inclusivas e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Essa investigação pode contribuir para a presente dissertação ao reforçar a relevância do PAI como instrumento organizador das ações pedagógicas nas SRM, evidenciando que sua elaboração fundamentada em avaliação diagnóstica e práticas colaborativas pode potencializar a inclusão e a qualidade do AEE.

Para tanto, o texto de Siqueira et al. (2024) também aponta barreiras significativas, como a falta de formação específica para professores, a ausência de recursos materiais e a sobrecarga de alunos em sala. Essa temática respalda os estudos já desenvolvidos por Pletsch (2014) e Gatti (2010), que apontam a formação docente como condição essencial para a efetivação da inclusão escolar. Esses problemas tornam a implementação do PAI mais difícil e, muitas vezes, comprometem seu potencial de transformação no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, uma pesquisa publicada por Santos (2019), intitulada “Planejamento da ação didática na Educação Especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE”, teve como objetivo analisar a importância do planejamento da ação didática na Educação Especial, com foco no AEE, realizado nas SRM e na elaboração do Plano de AEE. O estudo delineou caminhos para a construção de um planejamento que atenda às necessidades educacionais específicas dos alunos público da educação especial.

Os resultados apontam que ainda existem dúvidas e incompreensões por parte dos professores quanto à elaboração do Plano de AEE, o que leva muitas vezes à realização de atividades improvisadas e descontextualizadas, comprometendo o desenvolvimento educativo e funcional dos alunos. A autora reforça que o planejamento na Educação Especial deve ser intencional, organizado e flexível, contemplando objetivos, métodos, conteúdos, recursos e avaliação individualizados para cada aluno, de forma a favorecer seu desenvolvimento e garantir a efetiva inclusão escolar (Santos, 2019).

O estudo de Santos (2019) contribui para a presente dissertação ao evidenciar a importância de um planejamento docente estruturado e individualizado no AEE, alinhado à elaboração do PAI. Suas reflexões fortalecem a compreensão de que o PAI deve ser construído a partir das necessidades específicas de cada aluno, evitando práticas genéricas e reforçando o papel do professor do AEE como mediador de processos pedagógicos que promovam a aprendizagem e a inclusão no contexto das SRM. Além disso, o estudo oferece subsídios teórico-metodológicos relevantes para analisar se os professores das SRM de Maringá dispõem de condições adequadas para organizar o PAI conforme os referenciais sugeridos, ou se ainda enfrentam desafios que comprometem a efetividade desse processo, evidenciando a necessidade de formações continuadas e de um planejamento colaborativo que fortaleça a prática pedagógica no AEE.

Dessa forma, ao refletir sobre a importância do planejamento docente nas SRM, o PAI configura-se como um instrumento essencial para o planejamento pedagógico centrado nas singularidades do aluno. Sua função é complementar ou suplementar a formação do aluno, possibilitando o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento de acordo com suas necessidades específicas. Para que esse

processo seja efetivo, é fundamental a adoção de métodos, estratégias e recursos pedagógicos que atendam às reais demandas dos alunos público da educação especial, conforme destaca Benvenuti (2019).

À medida que crescem as demandas por práticas pedagógicas individualizadas no âmbito do AEE, também se intensificam os desafios enfrentados pelos professores das SRM no que diz respeito à elaboração e atualização dos PAIs. Em meio à sobrecarga de tarefas e à multiplicidade de funções atribuídas a esses profissionais, torna-se urgente refletir sobre alternativas que contribuam para a otimização do trabalho docente sem comprometer a qualidade do atendimento oferecido. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, estabelece que o professor responsável por esse atendimento possui um conjunto amplo de atribuições que extrapolam o planejamento pedagógico individualizado. Entre elas estão: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado; orientar professores da classe comum quanto ao uso de estratégias e recursos acessíveis; acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade desses recursos no contexto da sala comum; estabelecer articulação com a família e com profissionais de outras áreas; além de orientar a utilização de tecnologias assistivas e promover a formação da comunidade escolar para o uso desses recursos (Brasil, 2009).

Nesse cenário, evidencia-se que a elaboração e atualização do PAI ocorre em meio a um conjunto diversificado de responsabilidades pedagógicas, formativas e de articulação intersetorial, o que contribui para ampliar a complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores das SRM.

Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais emerge como uma possibilidade relevante. Ferramentas digitais, plataformas e aplicativos especializados surgem como recursos de apoio, oferecendo subsídios ao trabalho docente na organização de estratégias, no registro de informações e na elaboração de propostas pedagógicas individualizadas. Esses recursos podem representar uma grande ajuda para os professores, não como uma receita pronta, mas como uma orientação inicial para a elaboração de planos que sejam adaptados às necessidades específicas de cada aluno.

Diante da possibilidade de utilizar tecnologias para auxiliar na elaboração de planejamentos, é imprescindível que as políticas educacionais priorizem investimentos em inovação e no desenvolvimento de ferramentas digitais voltadas ao AEE. É essencial investir também em formação continuada em tecnologia e em infraestrutura adequada, como aponta Sá-Silva et al. (2021), destacando que ferramentas digitais potencializam a inclusão apenas quando acompanhadas de condições de uso. Esses recursos, ao sistematizar e agilizar o preenchimento de documentos e tarefas práticas como relatórios e registros dos PAIs, contribuem para aliviar a sobrecarga dos professores de SRM, que em Maringá - PR, por exemplo, com carga horária de 40 horas semanais, precisam elaborar PAIs e relatórios pedagógicos trimestrais, de acordo com a demanda de cada professor, podendo chegar até 40 PAIs e 40 relatórios. Esse volume de trabalho compromete o tempo para estudos e avaliações mais aprofundadas.

Assim, o uso estratégico da tecnologia representa não apenas um ganho de eficiência, mas também uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e de qualidade, beneficiando professores, alunos e famílias.

Nesse contexto, o Recurso Educacional desenvolvido nesta pesquisa foi cuidadosamente pensado a partir das dificuldades relatadas pelas professoras das SRM do município de Maringá-PR, com a intenção de acolher suas demandas e contribuir efetivamente para o planejamento pedagógico dos alunos com deficiência. Mais do que sugerir uma solução padronizada, o objetivo central é oferecer um Guia Orientador que auxilie o docente a elaborar o PAI de maneira mais prática, estratégica e personalizada.

A proposta busca, portanto, ser um instrumento de apoio prático e objetivo, oferecendo aos professores subsídios concretos para a elaboração de PAIs mais eficazes, sem perder de vista a singularidade de cada aluno e o papel do professor como sujeito ativo e reflexivo no processo educacional.

Ao disponibilizar ferramentas que otimizem o tempo de planejamento e possibilitem maior personalização nas propostas pedagógicas, este material visa não apenas facilitar o trabalho docente, mas também fortalecer a prática inclusiva nas SRM, permitindo que os professores possam se dedicar com maior profundidade ao desenvolvimento integral dos alunos atendidos. Essa perspectiva dialoga com as

contribuições de Glat (1988), que ressalta um ponto fundamental para a prática inclusiva: o professor deve adotar um olhar individualizado sobre as dificuldades e potencialidades do aluno, buscando promover avanços, ainda que mínimos, mas de forma contínua. Esse progresso requer sensibilidade para reconhecer as diferenças, capacidade de observar e avaliar individualmente, além do planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas que valorizem as habilidades específicas de cada aluno.

Para que o PAI seja elaborado de forma efetiva, é imprescindível que o professor participe de processos contínuos de formação, que o mantenham atualizado frente às transformações das políticas públicas e às novas demandas educacionais. Essa formação possibilita a criação de estratégias pedagógicas contextualizadas, capazes de atender às necessidades dos alunos e potencializar seu desenvolvimento. Em diálogo com Vygotski (2003), destaca-se que tais estratégias devem ser mediadas por instrumentos sociais que ampliem as capacidades humanas e auxiliem na superação de barreiras externas.

Ainda sobre as contribuições presentes na literatura para o desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se o estudo de Silva (2021), com sua pesquisa intitulada “A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo”, o estudo teve como objetivos apresentar uma revisão integrativa de artigos nacionais sobre o PEI, contextualizando historicamente suas origens, conceituando-o em contraste com outros tipos de planejamento escolar, e propondo diretrizes para sua elaboração e implementação. Os resultados da pesquisa apontaram que ainda não há uma unidade conceitual consolidada sobre o PEI no Brasil, sendo comum a utilização de diferentes nomenclaturas para se referir ao mesmo tipo de plano.

Esse achado se articula a outras pesquisas, como a de Tannús-Valadão (2018), que identifica a existência de diferentes denominações para os planos individualizados, tanto do AEE, quanto para o ensino comum, entre elas o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), Plano de Atendimento Individualizado (PAI), Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) o que evidencia a ausência de padronização terminológica no país.

Essa diversidade decorre, da autonomia dos estados e municípios para regulamentar suas práticas e da ausência de diretrizes federais que estabeleçam distinções conceituais e nomenclaturas unificadas. Embora a LBI (Brasil, 2015) assegure a adoção de medidas individualizadas e coletivas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência, não há uma indicação clara sobre a nomenclatura e o tipo de plano que deve ser utilizado e elaborado em cada modalidade de ensino. Essa indefinição terminológica gera incertezas sobre as funções de cada documento, dificultando a articulação entre o ensino comum e o AEE e comprometendo a clareza das atribuições docentes.

Com a instituição da nova Política Nacional de Educação Especial por meio do Decreto nº 12.686/2025 e do decreto 12.773/2025, passa-se a definir expressamente o Plano de Atendimento Educacional Especializado como documento obrigatório e vinculado ao AEE. Todavia, no âmbito dos sistemas de ensino, ainda permanecem distintas nomenclaturas para os planos elaborados no ensino comum e no AEE, o que demonstra que a padronização terminológica nacional ainda se encontra em processo.

Pesquisas como a de Borges et al. (2020) apontam que muitos professores consideram o processo de escrita desses planos confuso, complexo ou de difícil interpretação, sobretudo quando há sobreposição de documentos e expectativas distintas sobre o trabalho do docente no AEE. Nesse contexto, essa problemática torna-se ainda mais significativa, pois o plano elaborado na SRM possui objetivos específicos e não deve ser confundido com as adaptações curriculares do ensino comum.

No município de Maringá - PR, por exemplo, até maio de 2024, utilizava-se a denominação PEI, a mesma empregada para o plano de ensino adaptado do ensino regular, o que gerava equívocos conceituais e operacionais. A atualização da nomenclatura para PAI, representou um avanço importante na organização do trabalho pedagógico, demonstrando um movimento de alinhamento técnico e conceitual da rede municipal com as especificidades da SRM, contribuindo para maior clareza nas funções e finalidades de cada plano.

Esse cenário reforça a necessidade de que as políticas públicas nacionais explicitem com clareza a nomenclatura e a finalidade de cada instrumento, de modo

a evitar confusões e assegurar coerência entre as práticas pedagógicas e as normativas vigentes. Conforme destaca Silva (2021), a clareza favorece a formação docente, a articulação entre a sala comum e a sala de recursos, a comunicação com as famílias e o acompanhamento da implementação, aspectos fundamentais para que cada plano em sua finalidade específica, cumpra sua função de promover a inclusão escolar dos alunos público da educação especial.

Além da necessidade de clareza conceitual acerca dos planos individualizados, torna-se imprescindível reconhecer que o planejamento no âmbito do AEE deve responder às necessidades específicas de cada aluno, sua elaboração demanda diálogo e articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), entre as atribuições do professor do AEE está a articulação com os docentes da sala comum. Essa interação é fundamental, pois são esses professores que acompanham diariamente o processo de aprendizagem do aluno no contexto da classe regular. Esse diálogo possibilita identificar as barreiras que interferem no processo educacional e as habilidades que podem ser desenvolvidas na SRM, contribuindo para que o PAI se configure como um planejamento coerente e verdadeiramente individualizado.

Nesse sentido, um estudo de Trovo (2023) realizado com professores do AEE e ensino regular intitulado “Articulação do trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado com o ensino regular na rede municipal de Corumbá (MS)”, reforçou que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum exige tempo e uma relação de confiança mútua. Os dados da pesquisa evidenciaram que ambos os professores se beneficiam dessa prática e reconhecem a necessidade de práticas inovadoras para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência. Embora a articulação entre esses profissionais possa se mostrar complexa e desafiadora, ela é considerada essencial para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade, fortalecendo o ensino colaborativo e a efetiva construção do plano de atendimento nas SRM.

Essas reflexões contribuem diretamente para a presente pesquisa, ao evidenciar que o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino

regular constitui um elemento central na elaboração e efetividade do PAI, favorecendo práticas mais integradas, coerentes e alinhadas aos princípios da inclusão escolar.

Nesse contexto de articulação entre os profissionais da escola, o PAI configura-se como um importante instrumento para organizar e registrar o planejamento do AEE. Elaborado pelo professor a partir de uma avaliação individual das habilidades, dificuldades e potencialidades dos alunos atendidos, o documento tem como finalidade direcionar o ensino, registrando de forma sistemática informações sobre o perfil do aluno, as áreas a serem desenvolvidas, os objetivos propostos e as metodologias a serem empregadas.

Em Maringá, essa estrutura, organizada pela Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI)¹⁴, busca garantir que o planejamento seja detalhado e adaptado às necessidades de cada aluno, articulando o trabalho do AEE com a sala comum. O PAI, portanto, apresenta-se como um instrumento pedagógico que, além de formalizar registros, visa potencializar a inclusão ao favorecer um acompanhamento individualizado e contínuo.

Diante disso, ao analisar a prática de elaboração e utilização do PAI, torna-se necessário compreender tanto a sua estrutura normativa quanto às condições objetivas em que os professores atuam. Esse olhar possibilita identificar como o documento se constitui em instrumento de planejamento pedagógico e em que medida favorece a inclusão educacional como um todo. Tais questões, contudo, exigem uma análise empírica mais aprofundada, que será apresentada posteriormente, na seção de resultados e discussão desta pesquisa.

¹⁴ A Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), vinculada à Secretaria Municipal de Educação, é composta por uma gerente responsável pela coordenação das ações, assessoras pedagógicas que acompanham as unidades escolares, formadoras que atuam na formação continuada e no acompanhamento dos professores da rede, além de profissionais de áreas interdisciplinares, como psicologia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. A função de gerência pode ser ocupada por profissional indicado pela gestão municipal, podendo ou não pertencer ao quadro efetivo de servidores da rede.

5. METODOLOGIA

5.1 Caracterização da pesquisa

Toda pesquisa, conforme destaca Minayo (2001), parte da formulação de um problema, uma dúvida ou pergunta relacionada a conhecimentos prévios, exigindo, por vezes, a construção de novos referenciais teóricos a partir do objeto investigado. Para Gil (2002), a pesquisa torna-se necessária quando não há informações suficientes sobre determinado assunto, ou quando há inconsistências que dificultam a compreensão do problema. Nesse contexto, como afirmam Silveira e Córdova (2009 apud Paiva et al., 2021), a definição do método deve estar alinhada às características da pesquisa e aos objetivos propostos.

Dessa forma, a presente investigação adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, com caráter descritivo e exploratório. A abordagem qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelas participantes às suas práticas e experiências, por meio da análise de seus relatos, conforme defendem Denzin e Lincoln (2006 apud Augusto et al., 2013). Já a abordagem quantitativa auxilia na sistematização de dados objetivos, como tempo de atuação e formação profissional, enriquecendo a análise com elementos mensuráveis (Gatti, 2004).

Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa valoriza as falas dos participantes e busca interpretar os fenômenos no contexto em que ocorrem. Por isso, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que permite a organização, categorização e interpretação dos dados coletados nas entrevistas, com o intuito de identificar as regularidades, contradições e significados presentes nos discursos das professoras participantes.

A pesquisa também possui um caráter exploratório, pois busca aprofundar um tema ainda pouco abordado no contexto investigado, permitindo maior familiaridade com o problema (Gil, 2008). Como destaca Triviños (2008), a pesquisa descritiva tem por objetivo detalhar os fenômenos observados, permitindo que se compreenda com maior precisão os elementos que compõem a realidade estudada.

5.2 Tipo de pesquisa:

A presente pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso, abordagem utilizada quando o pesquisador busca investigar um fenômeno específico em seu contexto real. Segundo Yin (2015, p. 18),

Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

De acordo com Yin, o Estudo de Caso permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, podendo ser utilizado com objetivos descritivos, exploratórios ou explicativos. Essa metodologia é especialmente útil em áreas como a educação, pois possibilita examinar processos, interações e práticas pedagógicas em seu ambiente natural, contribuindo para entender como e por que determinados eventos ocorrem. Goode e Hatt (1973, apud Pereira et al., 2008) também defendem o Estudo de Caso como uma estratégia que permite a coleta e organização de informações detalhadas sobre um caso específico. Para Goode e Hatt, esse nível de profundidade seria difícil de alcançar por meio de outros métodos de pesquisa.

Dessa forma, esta investigação adota o Estudo de Caso como metodologia central por permitir a análise aprofundada de uma realidade particular, neste caso, a elaboração e implementação do PAI por professoras da SRM da rede municipal de Maringá-PR, sem desvincular o fenômeno do contexto no qual ele ocorre. A pesquisa recorreu a questionários e entrevistas, buscando construir uma compreensão rica, contextualizada e significativa sobre o objeto investigado.

5.3 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio da Plataforma Brasil, e aprovada conforme Parecer Consubstanciado nº 7.226.684, emitido em 14/11/2024, de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras

estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012) do Conselho Nacional de Saúde.

Além disso, foi solicitada e obtida autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) para a participação das professoras da rede municipal, concedida na data de 27/09/2024, sob o protocolo nº 01.09.00130020/2024.70 SEI N°4676044.

Todos os trâmites éticos foram rigorosamente seguidos, incluindo a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) às participantes, assegurando-lhes o direito ao anonimato, à confidencialidade das informações fornecidas, bem como a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

5.4 Participantes

Participaram desta pesquisa seis professoras concursadas, todas do gênero feminino, que atuam nas escolas onde possuem as SRM da rede municipal de ensino de Maringá-PR. Todas as participantes possuem mais de 10 anos de experiência na função, tendo sido aprovadas em concurso público destinado exclusivamente ao exercício dessa função. Em relação às condições de trabalho, todas possuem vínculo efetivo e cumprem uma jornada semanal de 40 horas, exclusivo em SRM, realizando os atendimentos nos períodos matutino e vespertino. O fato das participantes atuarem em diferentes escolas da rede municipal, permitiu contemplar distintas realidades escolares, ampliando a compreensão das práticas e desafios do AEE nas SRM, sem restringir a análise à realidade de uma única unidade escolar.

A pesquisa foi delimitada a professoras concursadas, em razão da experiência acumulada e da continuidade no exercício da função. Tal critério possibilita uma análise mais consistente dos desafios enfrentados na elaboração e implementação do PAI. Ressalta-se que as docentes que atuam em regime de horas suplementares também desempenham papel relevante na rede; contudo, a permanência temporária na função poderia limitar os objetivos desta investigação.

Conforme edital do concurso, nº 030/2012 (Maringá, 2012), as professoras podem atender alunos público da educação especial, pertencentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Etapa 1) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas respectivas unidades escolares do município.

Embora o município conte com nove professoras concursadas para atuarem nas SRM, participaram da pesquisa apenas seis. Isso porque, no período da coleta de dados, uma delas era a pesquisadora responsável por este estudo, outra encontrava-se em exercício de função junto à Secretaria Municipal de Educação e a terceira não pôde participar por motivos pessoais.

5.5 Local da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Maringá - PR, localizado no estado do Paraná, região Sul do Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada em aproximadamente 430 mil habitantes (IBGE, 2025), sendo reconhecida como polo regional de desenvolvimento econômico, social e educacional.

No âmbito educacional, o município mantém uma ampla rede de ensino sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), composta por 119 unidades de ensino, sendo 66 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 53 escolas do Ensino Fundamental I. Essa rede tem se destacado pela implementação de políticas voltadas à inclusão escolar, especialmente a partir da criação e expansão das SRM destinadas ao AEE.

Em 2025, a rede municipal contava com 17 SRM em funcionamento, distribuídas em diferentes regiões da cidade. Dessas, 14 estavam instaladas em escolas de ensino fundamental etapa um e 3 em CMEIs. Tais salas atendem alunos da educação infantil, do ensino fundamental – anos iniciais e da EJA.

5.6 Instrumentos

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevistas estruturadas. O questionário (Apêndice 1) foi elaborado com nove perguntas fechadas e abertas com finalidade de traçar o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional das professoras participantes e disponibilizado de forma online por meio da plataforma *Google Forms*, escolhida por sua praticidade no envio, recebimento e organização das respostas.

Essa ferramenta também facilita a exportação e o tratamento dos dados em planilhas, otimizando a análise posterior. De forma complementar, foram realizadas entrevistas online (Apêndice 2) com as participantes, utilizando a plataforma *Google Meet*. As entrevistas seguiram um roteiro estruturado com treze perguntas, com o intuito de aprofundar informações sobre a formação acadêmica, concepções acerca da atuação docente e as dificuldades enfrentadas na elaboração e implementação do PAI.

5.7 Coleta de dados

Para viabilizar a participação, o contato inicial com as professoras ocorreu por meio do aplicativo *WhatsApp*, canal utilizado para esclarecer dúvidas sobre os instrumentos e procedimentos da pesquisa. Todas as participantes foram devidamente informadas acerca de seus direitos, dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, conforme previsto na legislação vigente, ressaltando-se a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos.

Após o aceite, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado em duas vias de igual teor, uma arquivada pela pesquisadora e outra entregue às participantes, lido e explicado antes da assinatura.

Em seguida, foi encaminhado o questionário via *Google Forms*, e, conforme a disponibilidade de cada professora, agendada a entrevista on-line, realizada pela plataforma *Google Meet*. Um lembrete foi enviado pelo *WhatsApp* no dia anterior, e o link de acesso à entrevista encaminhado com trinta minutos de antecedência,

conforme previamente combinado. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para o desenvolvimento da análise de conteúdo proposta.

5.8 Análise e Tratamento dos dados

Os dados obtidos por meio dos questionários foram organizados e analisados de forma descritiva possibilitando uma análise consistente que favoreceu a interpretação e a comparação entre os participantes. Esse tratamento quantitativo possibilitou traçar o perfil acadêmico e profissional das professoras, oferecendo subsídios iniciais para a compreensão do contexto investigado.

As entrevistas foram gravadas, com autorização das participantes, transcritas integralmente e armazenadas em ambiente seguro e sigiloso, com previsão de guarda por um período de cinco anos. A identidade das mesmas foi preservada por meio da utilização de códigos (P1, P2, P3, etc.), assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados, em consonância com os princípios éticos da pesquisa estabelecidos pela Resolução CONEP nº 466/2012 (Brasil, 2012).

Para a análise das entrevistas, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação do conteúdo das mensagens, visando identificar temas, padrões, significados e categorias relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Segundo Bardin (2011), essa técnica permite produzir inferências válidas e replicáveis sobre as condições de produção ou recepção das mensagens a partir de materiais como textos, falas ou documentos.

O processo analítico foi desenvolvido em três etapas principais: a pré-análise, que envolveu a organização do material, a leitura flutuante e a definição dos indicadores de análise; a exploração do material, caracterizada pela codificação e categorização das unidades de sentido, permitindo agrupar trechos com proximidade temática; e, por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação, etapa em que os dados foram organizados, sistematizados e interpretados, possibilitando inferências e a compreensão dos significados à luz dos objetivos da pesquisa.

A partir das treze questões norteadoras da pesquisa, emergiram 13 categorias temáticas que sintetizam os principais aspectos apontados pelos docentes em relação aos desafios e às práticas relacionadas à elaboração e implementação do PAI nas SRM. A análise buscou compreender essas percepções e contribuir para reflexões sobre o AEE e seu papel na promoção da inclusão escolar. Paralelamente, os dados quantitativos oriundos dos questionários foram integrados ao processo analítico, compondo um panorama complementar.

A triangulação entre dados qualitativos e quantitativos contribuiu para uma análise mais abrangente, profunda e fundamentada, favorecendo a construção de uma leitura crítica e significativa sobre as condições e formas de atuação dos professores de AEE na elaboração e implementação do PAI no município de Maringá-PR.

6.RESULTADOS E DISCUSSÕES

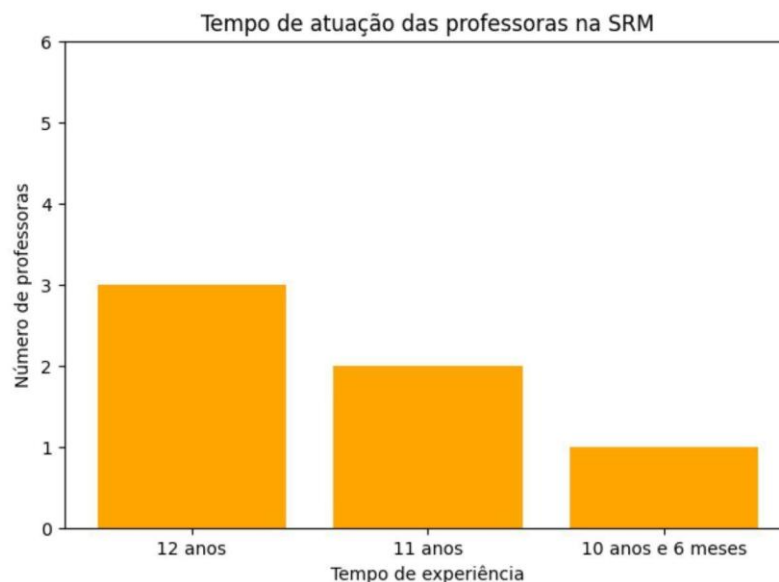
Nesta seção, são apresentados os resultados e as discussões obtidas a partir da análise do questionário e das entrevistas realizadas com seis das professoras que atuam nas SRM do município de Maringá-PR.

Em relação ao questionário, para compreender e delinear o perfil das participantes da pesquisa, apresentamos a seguir alguns dados obtidos a partir das respostas ao questionário aplicado por meio do Google Forms.

Quanto ao gênero, perfil etário e carga horária de trabalho, todas participantes são mulheres, possuem idades entre 37 e 57 anos, são concursadas no município e exercem suas funções em regime de 40 horas semanais. No que se refere à experiência profissional, todas professoras atuam há mais de dez anos na SRM, evidenciando trajetória consolidada no AEE. Esse tempo de atuação demonstra não apenas permanência na função, mas também acúmulo de saberes práticos e conhecimentos específicos construídos ao longo da vivência cotidiana com alunos públicos da Educação Especial. Trata-se, portanto, de profissionais com vínculo efetivo e dedicação integral à rede pública, o que contribui para a continuidade e consolidação do trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição do tempo de atuação das professoras na SRM.

Gráfico 5 - Tempo de atuação das professoras em Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa, 2025.

O Gráfico de barras acima está intitulado “Tempo de atuação das professoras na SRM”. No eixo horizontal estão indicadas três categorias de tempo de experiência: “12 anos”, “11 anos” e “10 anos e 6 meses”. No eixo vertical está representado o número de professoras, variando de zero a seis. A barra referente a “12 anos” indica três professoras; a de “11 anos” indica duas professoras; e a de “10 anos e 6 meses” indica uma professora. O gráfico demonstra que a maioria das docentes possui 12 anos de atuação na SRM, seguida por duas com 11 anos e uma com 10 anos e 6 meses de experiência.

Em relação à formação acadêmica, os resultados também revelaram que todas as professoras participantes possuem graduação em Pedagogia e formação em nível de pós-graduação. Além da graduação em Pedagogia, duas professoras também possuem graduação em Artes Visuais, ampliando sua base de conhecimentos na área

de expressão artística e estética, o que pode contribuir significativamente para as práticas no AEE.

No que diz respeito à pós-graduação, como mostrado no gráfico abaixo, todas possuem especialização em Educação Especial, requisito indispensável para o ingresso por concurso público no cargo de professora de SRM, de Maringá-PR. Além disso, os dados evidenciam que as professoras possuem outras especializações, sendo que algumas acumulam duas ou três formações adicionais, o que contribui significativamente para o fortalecimento de sua formação acadêmica. Duas professoras possuem especialização em Neuropedagogia, duas em Psicopedagogia Institucional e Clínica, duas em Arte e Educação, e duas em Gestão Escolar/Educacional. Uma professora também possui especialização em Libras, demonstrando uma preocupação com a acessibilidade comunicacional de alunos com deficiência auditiva.

Gráfico 6 - Especialização das professoras por área



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esses dados evidenciam um grupo de professoras experientes, com várias formações e atuação contínua na área da Educação Especial, o que enriquece e confere profundidade à análise das entrevistas apresentadas a seguir. Essa diversidade de formações evidencia o esforço das docentes em ampliar seus conhecimentos para atender às múltiplas demandas do AEE.

Em relação às entrevistas, as respostas foram organizadas e interpretadas possibilitando uma leitura sistemática das falas. Nas seções a seguir, serão apresentadas as 13 categorias temáticas identificadas na análise, acompanhadas de suas respectivas unidades de registro, compostas pelas falas das professoras que fundamentam e justificam cada categoria.

6.1 Sobre a formação inicial e o atendimento educacional especializado de alunos público da Educação Especial

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Em que medida você considera que sua formação acadêmica a preparou para lidar com as necessidades específicas dos alunos em sala de recursos? A Análise das respostas possibilitou a identificação de três categorias de análise que evidenciam as percepções das professoras sobre sua formação e atuação profissional: diferença entre teoria e prática, limitações da formação inicial e a importância da experiência prática.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.1.1 Diferença entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática na formação de professores é uma questão amplamente debatida na literatura educacional. Para Nóvoa (2009), a formação inicial muitas vezes se concentra em aspectos teóricos, deixando lacunas significativas quanto ao preparo prático necessário para enfrentar os desafios reais da docência. O autor defende a valorização da prática como componente essencial da formação, destacando que o conhecimento profissional do professor se constrói na articulação entre o saber acadêmico e o saber experiencial.

Complementando essa perspectiva, Tardif (2014) aponta que os saberes

docentes são formados por uma diversidade de fontes acadêmicas, experienciais, curriculares e que a prática em contexto real de ensino é fundamental para que esses saberes façam sentido. Segundo ele, há um descompasso entre a formação oferecida nas universidades e as exigências concretas da prática pedagógica, especialmente no caso da Educação Especial.

Esse descompasso entre o conhecimento teórico adquirido na formação inicial e as demandas do cotidiano das SRM foi evidenciado nas falas das professoras participantes da pesquisa, que relataram a distância entre a teoria aprendida e os desafios práticos enfrentados no AEE. Desta forma, ao se referir a aplicação da teoria por meio da prática, as participantes pontuaram estas questões, da seguinte maneira:

Bom, na teoria, tudo é muito bacana, né? Mas, assim, eu acho que ajudou bastante no conhecimento, no funcionamento de tudo. Mas, na realidade, a prática é outra realidade. Bem diferente, que agregou no conhecimento, lógico. Mas a prática é adquirida no dia a dia.” (Professora P1)

Na verdade, a minha formação acadêmica foi em cima de teoria. A prática e o conhecimento foram através do aluno, porque um aluno é diferente do outro” (Professora P2)

Bom, a nossa pedagogia, né, Déborah? Eu acredito que ela teve umas limitações, principalmente na área da educação especial. Porque a gente fez estágio de observação, a gente não fez estágio de participação. E a falta de experiência prática leva a gente a chegar despreparado nas salas de recursos [...] (Professora P3)

Olha, a formação acadêmica ela ajudou com a base, agora na sala de recursos, foi a vivência e as formações” [...] (Professora P4)

[...] na verdade a teoria ajuda, só que a gente só aprende mesmo na prática, ela me ajudou porque a teoria eu tinha lá eu lia, e tem que fazer isso aquilo, mas nem sempre eu consigo aplicar da forma como está na teoria, a gente aprende mesmo é no dia a dia na prática. (Professora P5)

[...] Então a faculdade eu posso dizer que não me preparou, mas o projeto que eu fiz me preparou, foi por isso que a escolha da sala de recurso foi válido. (Professora P6)

As falas demonstram uma percepção comum entre todas as professoras: a formação inicial, ainda que importante como base teórica, foi considerada insuficiente para prepará-las plenamente para a prática em SRM. Todas as professoras destacaram que o verdadeiro aprendizado ocorreu no cotidiano escolar, no contato

direto com os alunos e nas formações continuadas ou experiências específicas, como projetos de extensão, como mencionado pela professora P6.

Essa percepção reforça o que apontam Nóvoa (2009) e Tardif (2014): o saber docente não é apenas acadêmico, mas se constrói na vivência, na reflexão sobre a prática e na interação com os sujeitos da aprendizagem. A distância entre o discurso teórico da universidade e a realidade concreta da sala de aula, sobretudo no campo da Educação Especial, exige que os professores busquem continuamente estratégias e conhecimentos complementares para suprir as lacunas da formação inicial.

6.1.2 Limitações da formação Inicial

A discussão sobre a insuficiência da formação inicial de professores, especialmente no que diz respeito à atuação na Educação Especial, também é amplamente abordada por autores como Gatti (2010) e Pletsch (2009). Para Gatti (2010), os cursos de licenciatura ainda são marcados por uma formação fragmentada, ou seja, uma formação isolada, superficial ou desarticulada, distante das reais demandas da prática docente, sobretudo nas especificidades do AEE. Já Pletsch (2009), destaca que a formação inicial pouco contempla a diversidade dos sujeitos escolares, oferecendo uma abordagem inadequada da educação inclusiva.

Essa crítica teórica encontra respaldo nas falas das participantes da pesquisa, que relataram não apenas a ausência de conteúdos específicos sobre inclusão em seus cursos de graduação, como também a defasagem curricular em relação às mudanças mais recentes no campo da Educação Especial. As entrevistadas apontaram que a formação acadêmica que tiveram, foi excessivamente teórica e desatualizada em relação às necessidades contemporâneas do ensino inclusivo.

Desta forma, ao se referir às limitações da formação Inicial, as participantes pontuaram as seguintes questões:

[...] Então, assim, eu aprendi na prática, porque na vida acadêmica foi teoria e muito pouca. A minha formação acadêmica, quando eu fiz, nem tinha TEA, só para você ter ideia [...] (Professora P2)

[...] Tanto que o concurso pede para que a gente se capacite, para que a gente tenha uma pós-graduação, pois só a pedagogia não é o suficiente. (Professora P3)

As falas das professoras evidenciam não apenas a fragilidade da formação inicial, mas, sobretudo, a ausência ou poucos conteúdos essenciais relacionados à Educação Especial. Mais do que uma distância entre teoria e prática, como apontado na categoria anterior, o que se observa aqui é a permanência de lacunas estruturais na formação acadêmica, que pouco prepara o docente para a diversidade.

Essa limitação compromete a preparação do docente para atuar de forma segura e eficaz nas SRM, exigindo dele um constante esforço pessoal para preencher lacunas deixadas pela formação inicial. O investimento em formações continuadas, muitas vezes por iniciativa própria, revela o quanto o desenvolvimento profissional depende da busca individual por conhecimento e atualização.

Dessa forma, confirma-se a crítica já presente na literatura de que os cursos de licenciatura não têm acompanhado as transformações nas políticas educacionais e nas demandas da prática docente inclusiva.

Autores como Reis e Coutinho (2025), apontam que a ausência de uma formação teórico-prática consistente limita a implementação de práticas inclusivas nas escolas e denota uma carência de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente. De modo similar, Grigorio (2025) ressalta que as licenciaturas ainda trabalham a inclusão como conteúdo periférico e teórico, sem oferecer ao futuro professor instrumentos pedagógicos concretos para planejar, adaptar e intervir na prática diante de barreiras reais na aprendizagem.

6.1.3 Importância da experiência na prática

Dando continuidade à reflexão sobre a valorização da experiência prática como elemento formador do professor, destacamos dois autores Schön (2000) e Perrenoud (2002). Para Schön, o professor é um “profissional reflexivo”, cuja aprendizagem acontece principalmente no enfrentamento de situações reais e complexas que não podem ser plenamente antecipadas pela formação teórica. Já Perrenoud enfatiza que o desenvolvimento de competências docentes se dá na ação, por meio da reflexão sobre os próprios atos pedagógicos e da construção de saberes a partir da experiência vivida no cotidiano escolar.

Esse entendimento aparece de forma clara nas falas das professoras participantes, que ressaltam a prática como um componente indispensável para a consolidação do conhecimento e da autonomia profissional. Embora reconheçam o valor da teoria, as entrevistadas reforçam que é no contato direto com os alunos, com suas singularidades e demandas, que se desenvolvem as habilidades necessárias à atuação nas SRM.

Desta forma, as participantes ao se referirem sobre a importância da experiência na prática, pontuaram estas questões da seguinte forma:

[...] E, assim, com a prática do aluno que você conhece, que você sabe como é lidar [...] (Professora P2)

[...] Então, na pedagogia, nós só fizemos observações. E na pós-graduação, a gente também ficou só na teoria. Não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Então, eu acredito que não preparou adequadamente, não. Nem a graduação, nem a pós (Professora P3)

As falas evidenciam que a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar foi fundamental para que os docentes construíssem, empiricamente, os saberes necessários ao AEE. Ao lidarem com situações concretas e contextos imprevisíveis, as professoras desenvolveram estratégias, flexibilizaram métodos e aprenderam e aprendem diariamente a lidar com a diversidade real das SRM.

Essa aprendizagem empírica, muitas vezes não sistematizada, ajuda a preencher as lacunas deixadas pela formação acadêmica, reiterando que a experiência prática é parte constitutiva do processo formativo docente. Como afirmam Schön (2000) e Perrenoud (2002), que é por meio da ação e da reflexão crítica sobre a prática que o professor se torna realmente competente para lidar com a complexidade da inclusão escolar. Nesse sentido, as evidências desta pesquisa reforçam que a experiência vivenciada no cotidiano da SRM, além de complementar a formação inicial, constitui-se em elemento essencial para a consolidação de saberes necessários ao AEE os quais demandam aprimoramento por meio da formação continuada.

6.2 Sobre as Contribuições da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Maringá – PR para atuação docente

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: De zero a 10, como você avalia a importância da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do município de Maringá-PR, na sua prática em sala de aula? A Análise das respostas possibilitou a identificação da seguinte categoria de análise: Formação continuada.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.2.1 Formação continuada

A formação continuada é um componente fundamental para a qualificação docente, especialmente no contexto da Educação Especial. Imbernón (2011) defende que a formação continuada não deve ser vista como um momento pontual ou um curso esporádico, mas como um processo permanente, reflexivo e situado na realidade concreta da escola. De acordo com o citado pesquisador,

A formação continuada deve partir da prática e para a prática, ajudando o professor a compreender e transformar sua ação pedagógica em resposta às demandas da sociedade e da escola. (Imbernón, 2011, p. 19)

O autor enfatiza que a formação precisa estar vinculada aos desafios reais vividos pelos professores, considerando as especificidades do seu contexto e respeitando sua trajetória profissional (Imbernón, 2011). No campo da inclusão escolar, essa visão torna-se ainda mais relevante, pois o professor do AEE enfrenta altos níveis de complexidade pedagógica, diversidade de perfis e múltiplas demandas, sendo necessário um processo formativo que vá além da teoria genérica. Nessa perspectiva, Libâneo (2002) complementa ao afirmar que a formação continuada deve promover a reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento profissional.

As falas das professoras participantes revelam que, ao longo de sua trajetória na rede municipal, desde o ingresso por concurso até o momento atual, algumas das formações que recebem carecem de foco específico nas demandas da SRM,

apresentando-se, em diferentes períodos, pouco inovadoras e em alguns momentos distantes das necessidades reais do trabalho pedagógico. As docentes relataram a ausência de propostas práticas, a repetição de temas já abordados e a dificuldade de aplicação diante da diversidade de alunos atendidos. Tais percepções são exemplificadas nos depoimentos a seguir:

[...] Faltou muito por conta de, assim, eles colocaram mais práticas de outros setores, como fonoaudiologia, TO e Psicologia. Mas voltada diretamente para a sala de recurso, não agregou muita coisa, não! Eu acho que faltou ali projetos, planos de ação, que a gente deveria estar buscando mais esse tipo de coisa. Projetos e planos de ação. (Professora P1)

[...] as formações que têm da Secretaria de Educação não me ajudam ali no planejamento das atividades dos alunos [...] (Professora P2)

[...] ela deveria fazer com que a gente reflita sobre novos temas, deveria existir uma prática de trocas entre os professores, então assim em relação à pergunta que é a importância, a importância é 10. (Professora P3)

[...] no decorrer dos 12 anos, hora foi muito bom né, que nós tivemos formadoras boas, mas hora caía demais e agora no final no final do ano de 2024, nós tivemos formação boas né, o que eu sinto é que tem muita repetição das formações. Então nós já tivemos época que foi muito boa, mas hoje eu acho que para nós tá muito repetitivo, assim para realidade que a gente vive na sala de aula, eu acho que tem que ser algo inovador e assim atendessemos mais o nosso público, né. (Professora P4)

[...] as últimas que nós tivemos até foram mais ou menos, apresentaram até algumas coisas novas, mas em muitos momentos são coisas que a gente já conhece né, então, ela prepara sim, quando se tem coisas novas e são coisas que não é do meu conhecimento, aí sim, ela vale a pena, me prepara de acordo com a necessidade. Só que assim, é aquela questão, a teoria que passam lá nem sempre se aplica a minha realidade, então às vezes eu tenho que fazer as mudanças e as adaptações. (Professora P5)

[...] Eu tive formação que foram muito válidas, mas tive muita formação que não foi válida para nada [...] (Professora P6)

As falas evidenciam que o problema não está na quantidade de formações ofertadas, mas sobretudo em sua pertinência e aplicabilidade. Como destacam Alarcão (2001) e Formosinho (2002), uma formação eficaz deve proporcionar ao professor condições para agir como sujeito ativo de sua aprendizagem, favorecendo a construção de saberes em contextos colaborativos, significativos e inovadores. Quando isso não ocorre, os processos formativos se tornam repetitivos, burocráticos e pouco transformadores, gerando frustração e descrédito entre os docentes.

Entretanto, ao mesmo tempo em que surgiram críticas, também houve

reconhecimento de formações que foram muito válidas e trouxeram contribuições efetivas para a prática, como mencionou a professora P3 ao destacar como nota 10 o papel relevante da formação continuada e a professora P4 ao afirmar que “hora foi muito bom, que nós tivemos formadoras boas [...]”. As professoras P5 e P6 também relataram que, em determinados momentos, participaram de formações consideradas relevantes que contribuíram para o trabalho desenvolvido na SRM.

Diante do exposto, é importante destacar que as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação se mostraram de grande valia para o trabalho nas SRM. No ano de 2025, por exemplo, foram oferecidas formações relacionadas à Neurociência do Autismo, Manejo comportamental e ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), além de orientações voltadas ao registro de frequência, aulas e elaboração de pareceres pedagógicos. Essas ações podem ter contribuído para ampliar o repertório teórico e metodológico das professoras, fortalecendo o entendimento sobre o papel do AEE nas SRM e sobre a importância de práticas pedagógicas acessíveis e fundamentadas. Contudo, conforme evidenciado nas falas das participantes, ainda persistem desafios relacionados à necessidade de formações mais inovadoras, específicas, menos repetitivas e alinhadas às demandas concretas das SRM, indicando que os avanços observados não eliminam a necessidade de aprimoramento contínuo. Portanto, não se trata de descartar o trabalho realizado, mas de potencializar as boas experiências, valorizando formações que dialogam com a prática e ampliam as possibilidades de intervenção.

Nesse contexto, torna-se necessário investir em formações que reafirmem a SRM como espaço complementar ou suplementar, com especificidades próprias e recursos diferenciados, bem como a importância da articulação entre Educação Especial e ensino regular. Tal iniciativa contribui para reduzir lacunas formativas, fortalecer a identidade profissional do docente e qualificar o trabalho inclusivo desenvolvido na rede municipal. Além disso, evidencia-se a relevância de ações formativas que contemplem orientações mais sistematizadas acerca da identificação das barreiras que impactam a aprendizagem dos alunos, da compreensão e exploração de suas especificidades e das áreas de intervenção previstas no PAI.

Nesse sentido, destaca-se também a importância de que a formação continuada subsidie as professoras na realização de avaliações e estudos de caso,

oferecendo elementos teórico-práticos que possibilitem identificar habilidades, potencialidades e barreiras enfrentadas pelos alunos, tanto na sala de aula comum quanto na SRM, favorecendo análises mais contextualizadas e o planejamento de intervenções mais coerentes com suas necessidades.

6.3 O papel do professor na Sala de Recursos Multifuncionais

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Como você descreveria o papel do professor na sala de recursos multifuncionais? A Análise das respostas possibilitou a identificação de três categorias de análises: A importância para o desenvolvimento do aluno, a SRM como instrumento político, e Incompreensões sobre a atuação docente na SRM.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.3.1 A importância para o desenvolvimento do aluno

O professor que atua na SRM desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos com deficiência. Sua atuação é intencional, planejada e sensível, voltada ao desenvolvimento de habilidades e à construção e sistematização do pensamento (Mantoan, 2015).

Mantoan (2006) destaca que o AEE deve ser compreendido como parte integrante da escolarização, e não como espaço paralelo ou substitutivo. Nesse contexto, o docente da Educação Especial assume função transformadora da cultura escolar, contribuindo para a superação de paradigmas excludentes e para a reestruturação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. A autora enfatiza ainda a importância de uma formação contínua e crítica, compreendendo que inclusão não significa adaptar o aluno à escola, mas reorganizar a escola para atender às suas necessidades, com uso de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados e postura ética de acolhimento às singularidades (Mantoan, 2006).

Nesse sentido, torna-se essencial a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e acessíveis, que favoreçam a autonomia e a participação ativa do aluno no ambiente escolar.

Considerando esse aspecto, as participantes ao se referirem a importância do AEE nas SRM, no desenvolvimento do aluno, pontuaram estas questões, da seguinte forma:

[...] Olha, contribui muito, porque tem criança que chega aqui purinha e ao longo do nosso trabalho a gente vai vendo as diferenças, né? Vai adquirindo habilidades que eles não tinham no início. Desde a atenção até lá no final a criatividade, desenvolvimento da linguagem. Eu acho que contribui muito, ajuda bastante, mas que a sala de recurso é um ponto de partida para essas crianças (Professora P1)

[...] a gente tem um olhar diferenciado, para encontrar habilidades, encontrar as potencialidades desse aluno, ir trabalhar isso né, então se tem dificuldade, a gente vai buscar com que essas dificuldades aos pouquinhos sejam sanadas, a gente vai buscar com que não sejam vistas só as necessidades dos alunos, mas também as potencialidades e as habilidades e a gente vai encontrar formas diferenciadas para fazer adaptações. (Professora P3)

O professor da sala de recursos, ele é aquele professor que vai estimular todas as outras áreas, principalmente tudo o que acontece antes da leitura e a escrita, a coordenação motora, as funções psicológicas superiores, os processos mentais. Então é tudo o que acontece antes da leitura e escrita [...] (Professora P4)

[...] ele ajuda, ele estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades ali de desenvolvimento (Professora P6)

Esses relatos evidenciam que o papel do professor na SRM vai muito além da simples intervenção pedagógica. Trata-se de uma atuação que considera o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como destacou a professora P3, ao relatar que busca encontrar as potencialidades e habilidades do aluno atendido. A SRM, portanto, se configura como um espaço de possibilidades, onde o professor, por meio do AEE, colabora diretamente para o avanço das habilidades e competências dos alunos atendidos, ajudando no desenvolvimento do aluno na sala de aula comum e nas atividades de autonomia e independência.

As falas das professoras evidenciam que o trabalho desenvolvido na SRM assume caráter intencional e mediador. Quando P1 afirma que a SRM é um “[...] ponto de partida [...]” para a aquisição de habilidades, desde a atenção até a criatividade e

a linguagem, percebe-se a centralidade do papel docente em criar condições de aprendizagem que favoreçam o progresso contínuo. Essa concepção dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que entende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado da interação social e da mediação pedagógica (Vygotsky, 1991).

Na fala de P3, o destaque ao “[...] olhar diferenciado [...]” para potencialidades demonstra que o professor busca valorizar não apenas as dificuldades, mas também as capacidades do aluno, o que se aproxima da pedagogia das diferenças discutida por Mendes (2021), que ressalta a importância de caminhos pedagógicos singulares para a efetiva inclusão. Glat e Blanco (2007) também defendem que o AEE deve ser orientado para ampliar oportunidades de aprendizagem e autonomia, em vez de reforçar apenas lacunas.

Já P4 reforça que, a atuação na SRM precisa contemplar áreas que antecedem a leitura e a escrita, como coordenação motora, funções psicológicas superiores e processos mentais, reafirmando o papel do AEE na construção das bases cognitivas e psicomotoras necessárias à aprendizagem. Essa visão se relaciona com Fonseca (2009), ao argumentar que o trabalho pedagógico precisa fortalecer os pré-requisitos do desenvolvimento escolar, garantindo que os alunos possam avançar de forma mais sólida.

Por fim, P6 sintetiza o papel do professor da SRM ao dizer que ele ajuda e estimula o aluno a desenvolver suas possibilidades, reforçando que o AEE deve ser entendido como prática complementar e suplementar ao ensino comum, mas nunca como substitutiva. Essa concepção está alinhada ao previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), além de ser reiterada por Pletsch e Glat (2021), que defendem a articulação entre o ensino regular e o AEE como condição essencial para a inclusão escolar.

Assim, as falas analisadas convergem para uma visão de SRM como espaço de construção de caminhos pedagógicos singulares, nos quais o professor assume papel ativo na mediação, possibilitando que o aluno não apenas supere barreiras, mas também desenvolva integralmente suas potencialidades.

Nessa perspectiva ampliada, para além do seu papel pedagógico e mediador, a SRM assume igualmente uma dimensão política, expressando o compromisso das políticas educacionais com a inclusão e democratização do acesso ao ensino.

6.3.2 A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como instrumento político

A presença da SRM nas escolas da rede pública tem sido apresentada como uma grande conquista das políticas de inclusão. Entretanto, é necessário problematizar o modo como esse espaço vem sendo incorporado às dinâmicas institucionais. Nesse sentido, autores da área apontam que políticas educacionais podem, em determinados contextos, assumir um carácter predominantemente normativo quando sua implementação se orienta mais pelo cumprimento de exigências legais do que pela consolidação de práticas pedagógicas efetivamente articuladas à proposta inclusiva da escola. Arroyo (2012) adverte que políticas públicas não acompanhadas de investimentos concretos em infraestrutura, formação docente e valorização profissional podem assumir um carácter meramente simbólico.

Nessa mesma direção, Kassar (2011) ressalta que a inclusão escolar, quando reduzida ao cumprimento de dispositivos legais ou à afirmação de uma imagem institucional, corre o risco de não enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar, tampouco responder às demandas reais dos profissionais e dos alunos.

As falas das professoras participantes da pesquisa dialogam com essa problematização. Elas relatam que, embora a SRM esteja institucionalmente estabelecida, nem sempre há acompanhamento sistemático das condições concretas de funcionamento do atendimento, tampouco análise da qualidade das ações desenvolvidas. Tal cenário pode contribuir para a percepção de distanciamento entre a formalização da política e sua efetivação no cotidiano escolar. Diante disso, as participantes ao se referirem a Sala de Recurso, pontuaram estas questões, da seguinte forma:

[...] E é muito importante o professor de sala de recursos, apesar que a Secretaria de Educação não vê o professor de sala de recursos como uma função importante dentro da Secretaria. É, a gente é assim, como se fosse um número, porque muitas coisas a gente é esquecida, deixada de lado, não

dá muita importância. A assessora da escola vai lá, mas não chega pra ver nem quem é professor de recursos, nem a sala de recursos, e elas sendo assessora da Educação Especial da escola, sendo assessora do regular da escola. Então, assim, a gente é meio que deixada de lado, assim, não é vista como tinha que ver, né? (Professora P2)

Eu acho que cabe a nós promover a inclusão. A figura do professor eu acho que, ela é extremamente importante na área da educação especial, porque não só realizar atividade pedagógica porque não só fazer a prática, eu acho que o professor de sala de recursos ele vai além disso né, a gente acaba sendo psicólogo, advogado, a gente acaba sendo um elo principal da criança dentro da escola, nós enquanto professores, cobramos ações não só da própria escola, mas da gestão, se tiver que cobrar das partes governamentais do município, para que a necessidade da criança seja atendida, a gente vai atrás, a gente vai buscar dentro da lei [...] (Professora P3)

[...] Porque eu acho que é necessário na escola diante de toda a situação que a gente enfrenta a criança precisa desse trabalho, de um trabalho especializado né, para poder trabalhar aquela especialidade de cada um [...] (Professora P5)

Esses relatos revelam que as professoras da SRM se veem, muitas vezes, invisibilizadas e acabam assumindo um papel múltiplo e sobrecarregado, além de elaborarem sozinhas cerca de 40 Planos de atendimento, muitas das vezes, precisam reivindicar por conta própria os seus direitos, cobrar ações da gestão e lutar diariamente para serem reconhecidas pela sua função pedagógica no interior da escola.

A fala da professora P3 é extremamente pertinente, pois evidencia a forma como o professor da SRM muitas vezes é colocado na posição de “super-herói”, assumindo papéis que vão além da dimensão pedagógica. Ao relatar que acaba sendo psicólogo, advogado e elo principal da criança dentro da escola, a professora destaca a responsabilidade que recai sobre esses profissionais, já que, na prática, muitas demandas relacionadas aos alunos público da educação especial, acabam sendo atribuídas quase que exclusivamente à SRM, quando, na perspectiva inclusiva, esses alunos devem ser acompanhados de forma corresponsável por todos os docentes, pela gestão e por toda comunidade escolar.

Mendes (2021) Pletsch e Glat (2021) destacam que o AEE deve ser entendido como prática de articulação entre o professor da SRM e os demais profissionais da escola. Mantoan (2015) acrescenta que a inclusão perde força quando é tratada como tarefa individualizada, pois o processo inclusivo só se sustenta em uma perspectiva coletiva e colaborativa.

Assim, as falas das professoras evidenciam não apenas a relevância da SRM, mas também a necessidade de rediscutir seu lugar no projeto pedagógico da escola. Mais do que uma estrutura formal, a SRM precisa estar integrada a uma política institucional de corresponsabilidade, na qual a inclusão seja compreendida como compromisso coletivo e permanente.

Nesse sentido, ao se pensar na expansão das SRM na rede, torna-se necessário assegurar que a ampliação quantitativa seja acompanhada de condições qualitativas equivalentes. Quando isso não ocorre, a política pode assumir um caráter predominantemente formal, distanciando-se das necessidades concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Superar essa distorção e ampliar essa discussão, implica fortalecer a compreensão acerca da atuação docente na SRM, garantindo clareza de atribuições, reconhecimento profissional e espaços efetivos de articulação pedagógica.

6.3.3 Incompreensões sobre a atuação docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão escolar, ainda é evidente a falta de compreensão, por parte da comunidade escolar, sobre o verdadeiro papel do professor do AEE nas SRM. Essa incompreensão se manifesta, inclusive, entre os próprios gestores e docentes tanto do ensino regular quanto da educação especial, que muitas vezes atribuem ao professor da SRM funções que não condizem com sua atuação, como a responsabilidade pela alfabetização dos alunos ou pela substituição do trabalho pedagógico da sala comum. Essa constatação decorre da experiência empírica e das observações realizadas ao longo da prática profissional da autora como professora de AEE, evidenciando percepções recorrentes no cotidiano escolar acerca do papel desempenhado nas SRM. No entanto, tal prática está em desacordo com a legislação vigente, que determina que o AEE não deve substituir a escolarização oferecida na classe comum, mas sim complementar ou suplementar e apoiar esse processo (Brasil, 2025).

Para fundamentar essa discussão, de acordo com Glat e Blanco (2007), a atuação do professor do AEE está centrada na promoção de condições para que o aluno com deficiência possa acessar o currículo escolar, por meio de recursos, estratégias e adaptações específicas e não em substituir o ensino regular. Já Mantoan (2006) aponta que a ausência de compreensão sobre a educação inclusiva contribui para a manutenção de práticas excludentes e concepções distorcidas sobre os alunos, enquanto Capellini (2012) destaca que esse cenário compromete o desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto escolar. As falas das professoras participantes da pesquisa também evidenciam essa fragilidade no que se refere à natureza do próprio trabalho desenvolvido na SRM. Embora suas declarações revelem envolvimento e dedicação, observa-se certa imprecisão conceitual nos termos utilizados, o que sugere que, mesmo entre profissionais da área, ainda persistem dúvidas quanto à função do AEE nas SRM.

Desta forma, ao abordarem o conhecimento relacionado a SRM, pontuaram estas questões, da seguinte forma:

A professora de Sala de recursos é fundamental para o aluno, porque trabalha em cima das dificuldades, ajuda os alunos nas dificuldades que ele tem, para ter avanços, alcançar o objetivo que a gente coloca no PAI e tal [...] (Professora P2)

[...] porque a gente vai trabalhar a gente o nosso papel não é alfabetizar e sim trabalhar a defasagem né (Professora P4)

Essas falas revelam que, embora as professoras reconheçam a importância do seu trabalho e demonstrem compreensão prática sobre a sua atuação, ainda utilizam termos que podem reforçar visões equivocadas, como a ideia de “trabalhar a defasagem” (P4) ou “ajudar nas dificuldades” (P2), sem um aprofundamento sobre a mediação pedagógica e os objetivos específicos do AEE em SRM.

Conforme apontam Boff e Machado (2024), práticas que se orientam por concepções centradas no déficit acabam reduzindo o papel da Educação Especial à correção de dificuldades, distanciando-se de uma perspectiva inclusiva que valorize as potencialidades e as aprendizagens significativas de cada aluno. De modo semelhante, Ribeiro (2016) critica a permanência de modelos pedagógicos que

associam o AEE à superação de limitações individuais, em vez de compreendê-lo como espaço de mediação e desenvolvimento integral.

Esse cenário aponta para desafios no âmbito da formação continuada e para a necessidade de maior aprofundamento acerca do papel da SRM, o que pode repercutir na articulação entre os profissionais da escola. Quando não há clareza sobre as atribuições e os limites do AEE, torna-se mais complexa a construção de práticas colaborativas consistentes e alinhadas aos princípios da inclusão. Assim, a atuação do professor na SRM pode, em determinados contextos, ser compreendida de forma parcial, o que interfere na visibilidade de sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação especial. Conforme assinala Glat (2018), a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da presença de serviços especializados, mas da compreensão compartilhada de suas funções e da articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Essas contradições evidenciam a complexidade do trabalho docente nas SRM e abrem espaço para refletir sobre os múltiplos desafios enfrentados por esses profissionais na concretização do AEE e na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

6.4 Sobre os desafios enfrentados na Sala de Recursos Multifuncionais

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Quais desafios você enfrenta ao trabalhar com os alunos na sala de recursos? A Análise das respostas possibilitou a identificação de quatro categorias de análise que evidenciam as dificuldades das professoras na atuação profissional: Quantidade de alunos atendidos, diferentes faixas etárias atendidas ao mesmo tempo, Burocracia e sobrecarga de trabalho e Comportamento de alguns alunos.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.4.1 Quantidade de alunos atendidos

A proposta do AEE nas SRM tem como princípio a personalização do ensino, com foco no planejamento individualizado e na valorização das potencialidades de

cada aluno atendido (Brasil, 2009). No entanto, esse ideal é frequentemente comprometido pelo elevado número de alunos atendidos por professor, o que dificulta a organização dos atendimentos e compromete a qualidade do trabalho pedagógico, como mostrado no estudo publicado por Santos (2016) indicando que o volume de alunos matriculados no AEE supera significativamente o que essas salas comportam ou deveriam comportar em termos de estrutura e qualidade do serviço ofertado.

No âmbito federal, não há uma legislação específica que regule a quantidade máxima de alunos nas SRM no Brasil. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) menciona que o atendimento deve ser oferecido no contraturno e planejado de acordo com as necessidades dos estudantes, mas não estabelece limites exatos para o número de alunos por sala, ou melhor ainda por professor.

Sendo assim, a regulamentação da quantidade de alunos por SRM fica a cargo das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, considerando a infraestrutura disponível e as necessidades dos alunos público da educação especial. O ideal seria que os municípios regulamentassem a quantidade com base nas necessidades específicas de cada aluno e nas condições de trabalho dos professores, garantindo um atendimento de efetivo e de qualidade. Essa falta de padronização pode levar a sobrecarga dos professores e comprometer o AEE, o que reforça a importância de regulamentações locais e diretrizes claras.

As professoras participantes desta pesquisa relataram que a quantidade de alunos é um dos maiores desafios enfrentados na prática. As falas revelam sentimento de frustração, sobrecarga e impotência diante da impossibilidade de atender cada aluno como ele realmente precisa.

Considerando esse aspecto, as participantes ao se referir à quantidade de alunos, pontuaram estas questões da seguinte forma:

[...] Primeiro, a superlotação, né? Eu acho que esse grande número de alunos veio, assim, atrapalhar bastante o nosso trabalho, né? E, ainda mais aqui que eu tenho uma sala pequena, um pouco de espaço, mal cabe o material da sala e você tem que pegar três, quatro crianças lá do CMEI e não param [...] (Professora P1)

[...] Mas eu acho que o grande desafio realmente já é o nosso público-alvo, e o principal é a quantidade de alunos que a gente atende. A partir do momento que você tá com um público que já é um desafio, a quantidade de alunos que a gente atende às vezes torna um desafio maior. Porque nem sempre a gente consegue, por mais que nós temos a liberdade de fazer o

nosso próprio cronograma, a quantidade de alunos não permite que seja um cronograma ideal [...] (Professora P3)

Desafio maior quando tem a quantidade excessiva de alunos por grupo, porque ao meu ver os grupos deveriam ser no máximo 2 ou individual e a demanda é muito grande e a gente às vezes nem sempre consegue fazer aquilo que a gente prepara né, quando o grupo é muito grande você não consegue, então eu acho que a situação é essa, muito importante a quantidade de aluno que a gente trabalha para poder conseguir fazer o trabalho que a gente espera né, até atingir aquele objetivo aquela questão, e isso para ter uma qualidade. Então importante é a qualidade e não a quantidade de alunos (Professora P5)

O meu desafio é a quantidade de criança e os níveis, assim: tenho criança que é muito boa, criança que não, daí eu tenho as que desenvolvem mais que a outra e aí eu não tenho tempo para dar tanta atenção porque o outro faz outras coisas, é um desafio [...] (Professora P6)

As falas das professoras deixam claro que o número elevado de alunos compromete diretamente a essência do AEE, que deveria se pautar nas necessidades específicas de cada aluno. Quando o professor precisa atender um grupo numeroso e heterogêneo, as possibilidades de individualização, escuta, observação e intervenção eficaz se reduzem, tornando o trabalho fragmentado, superficial e, muitas vezes, frustrante.

Além disso, essa sobrecarga dificulta a elaboração e a execução dos PAIs, bem como o acompanhamento próximo da evolução de cada aluno. O que se percebe, portanto, é um distanciamento entre o que propõem as diretrizes legais e o que se concretiza no cotidiano das SRM. A quantidade excessiva de alunos não apenas compromete o planejamento pedagógico, mas fere o princípio da equidade, ao tratar como coletivo um público que demanda ações específicas e personalizadas.

Vale destacar que, em reuniões e conversas entre as professoras de SRM e as profissionais responsáveis pela gerência dessas salas, é possível perceber o comprometimento e o interesse da gestão em ajustar o número de alunos e aprimorar as condições de funcionamento das SRM. Porém, no município de Maringá, atualmente não há uma normativa municipal específica que regule o funcionamento das SRM, razão pela qual adota-se como referência a legislação estadual do Paraná, como a Instrução Normativa nº 016/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011), Instrução n.º 003/2024 – SEDUC/SEED (Paraná, 2024) e a Orientação n.º 004/2024 – SEDUC/SEED (Paraná, 2024).

Tais documentos estabelecem que cada SRM pode matricular até 20 alunos por turno, respeitando um cronograma organizado conforme as necessidades de cada caso, totalizando até 40 alunos para cada docente com carga horária de 40 horas semanais. Esse atendimento abrange alunos de diferentes níveis de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, é importante destacar que o próprio texto das normativas não determinam esse número como fixo e obrigatório, mas como um limite máximo. A legislação estadual prevê expressamente que “[...] a organização do cronograma deverá considerar o melhor encaminhamento pedagógico para o estudante, considerando suas necessidades específicas” conforme prescrito na Instrução Normativa n.º 003/2024 – SEED/SUED, item 2.5.2 (Paraná, 2024). Da mesma forma, a Orientação n.º 004/2024 – SEDUC/SEED (Paraná, 2024) aponta que os atendimentos possam ocorrer de forma coletiva e/ou individual, e que os agrupamentos sejam definidos a partir dos objetivos pedagógicos traçados no PAI.

Na prática, os alunos são atendidos duas vezes por semana, no contraturno, com duração aproximada de uma hora, conforme a organização de cada professor. No início do ano letivo, torna-se possível estruturar um cronograma mais equilibrado, no qual cada professora organiza os atendimentos, selecionando aqueles que precisam ser atendidos individualmente e forma grupos com dois, três, quatro alunos, geralmente levando em consideração o nível de aprendizagem e as demandas educacionais específicas semelhantes entre os alunos.

Considerando a inserção da pesquisadora no campo de atuação junto às SRM da rede municipal de Maringá, observa-se que a situação se torna ainda mais complexa diante da normativa que estabelece o atendimento de até quarenta alunos por professor. À medida que novas matrículas vão ocorrendo ao longo do ano, esses estudantes precisam ser inseridos em grupos já formados, o que pode se tornar muito desafiador em razão dos diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, o elevado número de alunos atendidos dificulta a oferta de atendimentos individuais, mesmo quando há alunos que necessitam desse tipo de acompanhamento, fazendo com que, na maioria das vezes, o atendimento se dê em grupos, ainda que a demanda fosse por um trabalho individualizado. Esse cenário reforça a fala da professora P3, ao

afirmar que “por mais que nós temos a liberdade de fazer o nosso próprio cronograma, a quantidade de alunos não permite que seja um cronograma ideal”.

Dessa forma, embora se mencione nas instruções normativas o número de 20 alunos por turno, a própria normativa reconhece a necessidade de flexibilidade, cabendo ao professor da SRM, em conjunto com a equipe pedagógica, organizar o atendimento de modo a garantir qualidade, efetividade e respeito às especificidades de cada aluno. Além disso, a Normativa Estadual nº 003/2024, a Orientação n.º 004/2024 – SEDUC/SEED (Paraná, 2024) menciona que o professor tem a função de revisar o cronograma sempre que necessário. Esse entendimento é fundamental para justificar os apontamentos das docentes quanto à superlotação, pois reforça que a quantidade de alunos deve ser adaptada à realidade concreta de cada sala e não imposta de maneira padronizada.

Essa percepção é evidenciada nas falas das professoras, que apontam a quantidade excessiva de alunos por grupo como um dos principais desafios do trabalho na SRM, uma vez que compromete o planejamento e a qualidade do atendimento, conforme expressam as professoras P5 e P6.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de que a gestão educacional reavalie a organização dos atendimentos nas SRM, considerando não apenas os limites máximos previstos nas normativas, mas as condições reais de trabalho e as demandas específicas dos alunos. A garantia da qualidade do AEE não pode estar condicionada apenas ao cumprimento numérico de matrículas, mas deve priorizar a efetividade pedagógica e o princípio da equidade que fundamenta a educação inclusiva.

Nesse sentido, sugere-se que a Secretaria Municipal de Educação possa ampliar estudos e diálogos com outras redes de ensino, investigando diferentes formas de organização da quantidade de alunos por SRM, bem como avaliar a possibilidade de ampliação do número de salas e da contratação de novos professores de Educação Especial, a fim de subsidiar possíveis ajustes nas normativas locais. A análise de experiências desenvolvidas em outros contextos pode contribuir para o aperfeiçoamento das diretrizes municipais, garantindo maior equilíbrio entre demanda e capacidade de atendimento, sempre em consonância com os princípios da individualização, da equidade e da qualidade do AEE.

6.4.2 Diferentes faixas etárias atendidas ao mesmo tempo

Para além da quantidade de alunos por grupo, a própria organização dos atendimentos nas SRM revela-se um dos fatores desafiadores para a efetivação do AEE. Embora se preveja a realização de atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades de cada aluno, na prática observa-se a presença de grupos heterogêneos, compostos por alunos de diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento cognitivo, o que torna o planejamento pedagógico mais complexo.

Um estudo de Silva (2021) sobre a importância das SRM na educação inclusiva, destacou que a individualização do ensino é um dos pilares das SRM, especialmente ao atender alunos com diferentes deficiências, idades e ritmos de aprendizagem. Papa et al. (2015, p.1) reforça essa concepção ao afirmar que: “Cada um é único e não existe uma fórmula geral que funcione para todos. O ritmo de aprendizagem é individual, seja da criança com deficiência ou não. Quanto mais recursos a escola oferecer, menos limitações as crianças terão.”

Silva (2021) aponta que, por envolver um público heterogêneo, o trabalho na SRM exige avaliação diagnóstica contínua, planejamento pedagógico individualizado, adaptações que respeitem o desenvolvimento global do aluno (afetivo, cognitivo, psicomotor, social), e recursos didáticos e tecnológicos adequados às necessidades específicas dos alunos.

Essa visão está alinhada com o que autores como Mantoan (2006) e Glat e Blanco (2007) defendem: a efetividade da inclusão depende da flexibilização curricular, da adaptação de recursos e, sobretudo, da formação do professor do AEE, que precisa planejar com intencionalidade e sensibilidade pedagógica. Essa abordagem também reforça o princípio da educação centrada no sujeito, uma diretriz fundamental da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Diante da realidade vivenciada nas SRM, em que frequentemente um único professor atende alunos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, muitas vezes no mesmo horário, torna-se urgente discutir os desafios pedagógicos impostos por essa diversidade etária.

A Educação Infantil, por si só, exige uma abordagem específica, centrada no lúdico, nas interações e na riqueza de estímulos físicos, emocionais, cognitivos e psicomotores, fundamentais para o desenvolvimento global da criança (Brasil, 2008). Nesse contexto, organizar um ambiente pedagógico para atender crianças da Educação Infantil, com foco em estimulação precoce e no desenvolvimento integral é uma tarefa completamente distinta de planejar um espaço para alunos do Ensino Fundamental, que já exigem propostas voltadas ao letramento, raciocínio lógico e habilidades acadêmicas mais estruturadas.

Como aponta Soriano (2014), o professor precisa ter formação específica e contínua, sendo capaz de reconhecer que cada criança é única, o que demanda estratégias, recursos e planejamentos individualizados. Ao considerar que a inclusão começa já na primeira infância, com ações que valorizam a singularidade do aluno e promovem sua autonomia desde os primeiros anos, o atendimento conjunto de faixas etárias tão distintas em uma mesma sala impõe ao docente o desafio de adaptar simultaneamente metodologias, tempos, espaços e recursos, o que evidencia a complexidade do trabalho pedagógico no AEE e reforça a necessidade de políticas públicas que respeitem as especificidades de cada nível, etapa e modalidade da educação. Nesse sentido, para compreender as particularidades do desenvolvimento humano nas diferentes fases da infância e os impactos que isso pode ter na organização pedagógica, recorre-se a autores que contribuem significativamente para essa discussão. Entre eles, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias, embora partam de pressupostos distintos, oferecem importantes fundamentos para entender como crianças de diferentes faixas etárias apresentam modos próprios de aprender, interagir e se desenvolver.

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento infantil ocorre em estágios sucessivos sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal, cada um caracterizado por formas específicas de pensamento, linguagem e atenção. Com base nessa perspectiva, compreende-se que crianças de diferentes faixas etárias demandam estratégias pedagógicas condizentes com o estágio cognitivo e linguístico em que se encontram, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa. Como afirma Piaget (1987, p. 15), “[...] a inteligência da criança se constrói progressivamente por estágios, cada um integrando o anterior e preparando

o seguinte, em um processo de equilibração contínua”.

De acordo com Vygotsky (1998), a ZDP não é uma característica fixa que se mantém constante ao longo das diferentes idades, o que indica que, à medida que as crianças avançam em suas faixas etárias e estágios de desenvolvimento, elas apresentam capacidades de aprendizagem distintas. Isso significa que o processo educativo deve considerar tais variações, ajustando estratégias pedagógicas e recursos de forma individualizada ou, quando possível, em pequenos grupos com características semelhantes, de modo a favorecer o pleno aproveitamento do potencial de cada aluno.

A partir das contribuições de Silva (2021), Piaget (1987) e Vygotsky (1998), compreende-se que o atendimento a crianças com diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento dentro de um mesmo grupo apresenta sérias limitações pedagógicas. Apesar de cada autor partir de uma perspectiva teórica distinta — Piaget com foco nos estágios do desenvolvimento cognitivo e Vygotsky na mediação social e na Zona de Desenvolvimento Proximal – todos convergem na defesa de que o processo de aprendizagem é individual, gradual e profundamente influenciado pelas especificidades de cada sujeito. Assim, ao organizar o atendimento na SRM é fundamental reconhecer que a heterogeneidade dos alunos exige abordagens diversificadas, alinhadas ao momento de desenvolvimento em que cada um se encontra. Isso justifica a impossibilidade de se trabalhar, de forma eficaz, com crianças muito diferentes no mesmo grupo, ainda que se utilizem métodos ou linhas teóricas distintas.

Essas reflexões teóricas ganham respaldo na prática cotidiana das professoras que atuam nas SRM, as quais vivenciam diretamente os desafios decorrentes da heterogeneidade de faixas etárias e níveis de desenvolvimento presentes entre os alunos atendidos. As demandas pedagógicas específicas de cada criança, associadas à necessidade de organização de grupos, tornam o planejamento e a mediação ainda mais complexos, especialmente quando não é possível realizar um atendimento mais segmentado. Essa complexidade foi expressa pela participante P1, que relatou as limitações enfrentadas quando é necessário atender, no mesmo grupo, alunos de faixas etárias muito distintas:

Assim, a diferença na faixa etária das crianças de um mesmo grupo. Às vezes tem crianças de CMEI junto com o fundamental, né? E aí acabam atrapalhando o aprendizado dessas crianças (Professora P1)

Esse depoimento revela o quanto a composição dos grupos na SRM, muitas vezes determinada pela demanda excessiva e pela tentativa de atender o maior número possível de alunos, desconsidera critérios pedagógicos fundamentais. A diferença etária não é apenas uma questão de idade cronológica: ela implica diferenças profundas nos ritmos, nas necessidades e nas formas de interação e aprendizagem dos alunos.

Na prática, essa configuração coloca o professor da SRM em uma posição desafiadora, exigindo a adaptação simultânea de linguagens, materiais e estratégias para atender alunos com diferentes níveis de autonomia, em tempo e espaço limitados. Essa heterogeneidade pode comprometer o engajamento dos alunos e a efetividade das intervenções, tornando difícil a individualização prevista nas diretrizes do AEE (Brasil, 2009), mesmo quando realizada em pequenos grupos.

Tal realidade aproxima-se da dinâmica das escolas multisseriadas, nas quais um único docente atende alunos de diferentes séries e idades em uma mesma sala. Conforme analisam Cardoso e Jacomeli (2010), essa organização impõe desafios significativos ao trabalho pedagógico, podendo comprometer a qualidade do ensino. De modo semelhante, nas SRM, a sobreposição de faixas etárias, necessidades e ritmos evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem condições adequadas para um atendimento qualificado às especificidades de cada aluno.

Cabe ressaltar que essa organização, caracterizada pelo atendimento de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no mesmo espaço, não se trata de uma situação atual, mas de uma realidade que acompanhou a atuação das professoras desde seu ingresso por concurso na rede municipal. Entretanto, é importante destacar que, no decorrer da pesquisa e após a aplicação dos instrumentos de coletas de dados, especificamente em setembro de 2025, ocorreu uma reorganização significativa nas SRM no município de Maringá-PR. Em cumprimento às Resoluções CME nº 021 e nº 022 de 07 de julho de 2025 (Maringá, 2025), que dispõem sobre a implantação de SRM voltadas à Educação Infantil e definem os CMEIs que passariam a sediá-las, o município promoveu a abertura de três novas SRM em CMEIs. Essa medida foi adotada de forma emergencial, em

atendimento à orientação do Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná, e teve como finalidade garantir o atendimento especializado às crianças da Educação Infantil em espaços adequados à sua faixa etária e às suas necessidades de desenvolvimento. Com essa reestruturação, as professoras das SRM das escolas de Ensino Fundamental deixaram de atender esse público, o que contribuiu para uma melhor organização do trabalho pedagógico e para a coerência entre as práticas desenvolvidas e o nível de ensino atendido.

Ademais, conforme informações divulgadas no site oficial da Secretaria Municipal de Educação, há previsão de novas aberturas de SRM em Centros Municipais de Educação Infantil para o ano de 2026. Tal iniciativa sinaliza a continuidade do processo de reorganização e ampliação do atendimento educacional especializado na rede, reafirmando o compromisso da Secretaria de Educação com a qualificação das condições de atendimento aos alunos da educação especial, bem como com a melhoria das condições de trabalho dos professores que atuam nesse serviço.

6.4.3 Burocracia e sobrecarga de trabalho

Dando continuidade à análise dos desafios na atuação dos professores do AEE em SRM destacamos a burocratização excessiva do trabalho, que se intensifica proporcionalmente ao grande número de alunos atendidos. Em vez de fortalecer o planejamento pedagógico, o excesso de documentos, relatórios e planos individuais transforma a prática educativa em uma rotina administrativa exaustiva e, muitas vezes, desmotivadora.

De acordo com Pletsch (2011), a atuação do professor do AEE vem sendo atravessada por exigências burocráticas que pouco dialogam com as reais necessidades pedagógicas dos alunos, limitando o tempo disponível para pensar e aplicar estratégias pedagógicas significativas. É importante destacar que o problema não reside no fato dos professores elaborarem PAIs e relatórios, pois essas atividades fazem parte de suas atribuições, são essenciais e estão previstas na legislação vigente. Esses documentos são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem e para o planejamento de estratégias pedagógicas coerentes com as

necessidades dos alunos público da educação especial. No entanto, a sobrecarga de registros torna-se problemática quando associada a um número elevado de alunos, exigindo que o professor produza múltiplos documentos em um tempo reduzido, o que compromete a qualidade e a intencionalidade pedagógica do trabalho.

Nessa perspectiva, o que deveria ser um processo reflexivo e cuidadoso acaba sendo realizado de forma mecânica, muitas das vezes, apenas para atender às exigências formais, esvaziando o potencial formativo do PAI. Como reforça Pletsch (2010), a burocratização excessiva das práticas no AEE, tende a distanciar o professor da centralidade do aluno, deslocando o foco da mediação pedagógica para o cumprimento de tarefas administrativas que, embora necessárias, não podem se sobrepor à essência do AEE.

Esse cenário é evidenciado nas falas das participantes da pesquisa, que relatam como a documentação excessiva interfere diretamente na qualidade do atendimento e no bem-estar profissional:

[...] É, tantos desafios que, enfim, é uma bola de neve, né? Você vai fazendo uma coisa, daqui a pouco desanda, você tem que mudar. E assim, como não tem planejamento, a gente fica entre um leque aberto, você tem que fazer em cima daquele aluno. Aí você faz, às vezes não corresponde, você tem que mudar todo o seu trajeto, todo o seu planejamento, todo o seu objetivo [...]
(Professora P2)

[...] o grande desafio da sala é a quantidade de alunos. E isso acaba aumentando a demanda de planos educacional para fazer, pois a cada plano ele é demorado para fazer, ou seja, o plano é obrigatório, leva-se muito tempo para ser feito, e o professor não tem muito tempo para isso na hora atividade, fazer o plano de ensino, suga totalmente todo o tempo da nossa hora atividade, o tempo que a gente tinha para criar mais, a gente já não consegue mais [...]
(Professora P3)

Quantidade de alunos e documentação, você mal acaba um trimestre você tem que fazer no trimestre todos aqueles pareceres e todos os PAIs, aí no outro a criança você sabe que uma criança não evoluiu tudo aquilo, né. A gente não consegue atingir todos os objetivos, aí já tem que fazer tudo de novo e eu vejo aqui a maior dificuldade minha é a documentação
(Professora P4)

As falas apontam que a burocracia não se restringe à obrigatoriedade de documentos, mas se manifesta também na repetição excessiva de tarefas administrativas. Considerando que o número de alunos nas SRM pode chegar a cerca

de 40 para apenas um professor, amplia-se significativamente a demanda por elaboração de PAIs, registros e relatórios trimestrais.

Conseqüentemente, a hora-atividade, que deveria contemplar momentos de reflexão pedagógica, produção de materiais, planejamento de estratégias e análise dos avanços dos alunos, acaba sendo majoritariamente direcionada ao cumprimento de exigências documentais que, embora formalizem o processo, não asseguram, por si sós, a qualidade do atendimento.

Assim, quanto maior o número de alunos sob responsabilidade do professor, maior tende a ser o volume de documentos a serem elaborados, o que pode repercutir tanto na qualidade do registro quanto na profundidade do acompanhamento pedagógico. Tal realidade foi destacada pela professora P3, ao afirmar que não dispõe de tempo para criar e planejar, pois os documentos ocupam integralmente sua hora-atividade.

Essa dinâmica pode gerar um ciclo de desgaste profissional, no qual o professor se vê pressionado a cumprir prazos e metas formais, enquanto percebe a redução do tempo disponível para o planejamento pedagógico e para o atendimento qualificado aos alunos.

6.4.4 Comportamento de alguns alunos

Para além dos desafios relacionados à burocratização e sobrecarga de trabalho, as professoras também apontam como aspecto significativo em sua atuação o manejo de comportamentos apresentados por alunos atendidos nas SRM. O comportamento de determinados alunos representa um desafio constante para os professores do AEE, exigindo preparo técnico, sensibilidade pedagógica e estratégias específicas de mediação. Em muitos casos, tais comportamentos podem estar associados a condições como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) ou deficiências múltiplas, demandando intervenções planejadas e individualizadas. Contudo, a ausência de acompanhamento clínico, falhas no uso, mudanças ou interrupção de medicação, e a fragilidades no suporte familiar podem intensificar

essas situações no cotidiano escolar, tornando o trabalho docente ainda mais complexo.

Segundo Silva et al. (2013), comportamentos desafiadores precisam ser compreendidos a partir de um olhar multifatorial, que considere não apenas as características do aluno, mas também o contexto familiar, as relações escolares e a presença ou ausência de apoio interdisciplinar. Já Almeida e Silva (2021) destacam que a atuação do professor exige sensibilidade, paciência e adaptação constante, pois muitas vezes o comportamento interfere diretamente na aprendizagem e exige novas abordagens e recomeços contínuos. Esses autores ressaltam a ideia que a mediação pedagógica se torna ainda mais complexa quando o professor precisa lidar com rigidez cognitiva, condutas de oposição, agitação psicomotora ou fuga de tarefas, que muitas vezes não são compreendidas pela equipe escolar e recaem exclusivamente sobre o profissional da SRM

Essa realidade foi evidenciada nas falas das participantes da pesquisa, que relataram como os comportamentos disfuncionais de alguns alunos dificultam o andamento das atividades, exigem reorganizações constantes e geram desgaste emocional:

[...] Eu acho que falta também, às vezes chega aqui criança já desregulada, com falta de medicamento. Acho que faltaria também mais atenção da família quanto a essas coisas. E às vezes fala assim, ah, mas o medicamento está prejudicando o meu filho, não está! O deixar de tomar o medicamento prejudica muito mais. E chegando pra gente, não consegue fazer nada com a criança desregulada. Ou já desregulou os outros que já estão na sala (Professora P1)

[...] Às vezes você coloca alguma coisa ali no PAI, e ali às vezes você vê que depois não consegue realizar, porque o aluno, como eu vou dizer, o aluno não está rendendo, está regredindo, aí você tem que voltar lá atrás, trabalhar na repetição. Aí os desafios são constantes, estão todos os dias, todas as horas, com todos os alunos. É um baile ali, é uma dança ali, que faz dançar conforme a música (Professora P2)

[...] Ah, dependendo da situação aluno muito agitado, muito agressivo, a gente também encontra uma dificuldade, até você aprender lidar com ele, mas no momento a maior dificuldade mesmo é quantidade de alunos (Professora P5)

As falas das professoras revelam a complexidade que envolve o trabalho nas SRM, especialmente no que se refere à parceria com a família, ao uso de medicação e à organização do planejamento pedagógico. A professora P1 chama atenção para

o impacto direto da ausência de cuidados familiares na rotina escolar, destacando situações em que os alunos chegam “desregulados” por não terem tomado a medicação prescrita. Essa condição interfere não apenas no rendimento individual, mas também no andamento coletivo do grupo de alunos atendidos.

De fato, quando a família não compreende que a criança chegar à escola sem a medicação prescrita ou em uso irregular pode afetar diretamente sua autorregulação e atenção, o processo de aprendizagem tende a ser prejudicado. É fundamental que exista uma rotina estruturada também no ambiente doméstico, de modo que o aluno chegue à escola em condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades planejadas. A parceria entre família e professor é, portanto, indispensável, pois somente por meio de uma comunicação constante e colaborativa é possível promover uma intervenção efetiva. Muitas vezes, a crença de que o medicamento “prejudica” o filho leva à sua suspensão sem orientação médica, o que, na verdade, pode agravar as dificuldades e limitar o potencial de aprendizagem da criança, uma vez que o manejo adequado de condições neurocomportamentais depende tanto do acompanhamento clínico, quanto da estabilidade de rotinas e estímulos (Fonseca, 2015)

Mendes (2021) ressalta que a corresponsabilidade entre escola e família é essencial para que o processo inclusivo seja efetivo. Além disso, Glat e Pletsch (2019) lembram que a inclusão não depende apenas da atuação docente, mas de uma rede de apoios que envolva profissionais da saúde, a família e a própria escola.

No relato de P2, observa-se outro aspecto importante: a compreensão de que o PAI é um documento orientador que estabelece objetivos e metas, que às vezes serão alcançadas mais rápido e outras precisarão de maior prazo, mas que precisa ser constantemente revisto e flexibilizado diante da realidade do aluno. A professora menciona que, por vezes, os alunos parecem estar “evoluindo” ou “regredindo”, mas, não se trata de regressão na aprendizagem, mas de fatores contextuais que podem afetar o desempenho, como problemas familiares ou a ausência de medicação. Nesse sentido, Capellini (2017) aponta que o PAI deve ser entendido como processo dinâmico, no qual o professor ajusta continuamente estratégias de acordo com as condições de aprendizagem, respeitando o ritmo individual de cada aluno.

Já a fala de P5 reforça os desafios relacionados ao comportamento de alunos mais agitados ou agressivos, destacando a dificuldade inicial de adaptação e a sobrecarga gerada pelo elevado número de atendidos. Essa situação evidencia o que Silva e Silva (2019) denominam de “tensões do trabalho docente”, em que a multiplicidade de demandas, desde o manejo comportamental até a gestão de grandes grupos, acaba reduzindo as possibilidades de atendimento individualizado, previsto como princípio do AEE.

Em conjunto, os relatos mostram que o atendimento na SRM vai além do aspecto pedagógico: envolve articulação com a família, acompanhamento clínico e organização coletiva da escola, de modo que o professor não seja o único responsável por assegurar condições de aprendizagem. Assim, fica evidente a necessidade de fortalecer políticas de corresponsabilidade entre família, escola e equipe multidisciplinar, garantindo que o PAI seja um instrumento flexível, realista e voltado ao desenvolvimento integral do aluno.

Esses relatos revelam que o comportamento de alguns alunos não é apenas um desafio pedagógico, mas também emocional e organizacional para o professor. A chegada de crianças desreguladas emocionalmente, sem suporte médico ou familiar, exige que o profissional do AEE improvise, reorganize atividades, e, muitas vezes, paute o atendimento do grupo conforme as demandas emergenciais daquele momento. Isso gera interrupções frequentes no planejamento, redirecionamentos constantes e afeta o desenvolvimento dos demais alunos. Nesse contexto, o modelo de atendimento em grupos, torna-se um fator limitante para a efetividade do trabalho pedagógico individualizado. Quando o professor precisa dividir sua atenção entre vários alunos com perfis emocionais, idades e níveis de desenvolvimento distintos, a intervenção perde em profundidade e personalização, princípios fundamentais do AEE e do próprio PAI. Como alertam Capellini e Mendes (2021), a prática inclusiva exige tempo, observação e acompanhamento contínuo, condições que se tornam inviáveis em contextos de atendimentos em grupos.

O desafio de lidar com comportamentos intensos, faz com que o professor se sinta sobrecarregado, sem respaldo para mediar conflitos, lidar com crises e garantir a continuidade do processo educativo. Esse cenário reforça a urgência de políticas intersetoriais que articulem saúde, assistência social e educação, assegurando o

suporte clínico e psicossocial necessário tanto ao aluno quanto ao professor. Do mesmo modo, é fundamental investir em formações continuadas que capacitem o docente para lidar com comportamentos desafiadores sem comprometer sua saúde mental nem a qualidade do atendimento, preservando o princípio da individualização que fundamenta o AEE e orienta a elaboração do PAI. Em 2025, por exemplo, foi oferecida pela secretaria municipal de educação, uma formação voltada ao manejo de alunos com TEA em sala de aula, iniciativa relevante que contribuiu para ampliar o repertório dos docentes. Contudo, ações como essa precisam ter continuidade e aprofundamento, a fim de assegurar suporte formativo permanente diante das demandas cada vez mais complexas do atendimento.

Diante desse panorama de desafios formativos, organizacionais e comportamentais, torna-se essencial compreender de que forma o professor define e organiza o PAI. A elaboração do plano não se resume ao preenchimento de um documento, mas representa um processo de reflexão e tomada de decisão pedagógica que exige análise criteriosa das necessidades do aluno, definição de objetivos alcançáveis e escolha de estratégias que promovam o desenvolvimento integral. O modo como o professor estrutura esse plano revela não apenas seu olhar sobre o aluno, mas também as condições institucionais e formativas que sustentam sua prática.

6.5 Sobre a Definição de Plano Atendimento Individualizado (PAI) pelos docentes

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Como você define um Plano de Atendimento Individualizado? A Análise das respostas possibilitou a identificação de duas categorias de análise que evidenciam os conhecimentos relacionados ao PAI: Críticas ao modelo proposto para desenvolvimento e implantação do PAI e as Compreensões sobre o PAI.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.5.1 Críticas ao modelo proposto para desenvolvimento e implantação do PAI

O PAI é uma ferramenta essencial na prática do AEE, pois orienta o planejamento das intervenções pedagógicas a partir das necessidades de cada aluno. O modelo adotado na rede de ensino de Maringá – PR tem recebido alguns apontamentos, pelas professoras entrevistadas, sobretudo, pela exigência de detalhamento prévio das metodologias e pela falta de conexão com a realidade dinâmica das SRM.

Nesse sentido, Glat, Vianna e Redig (2012) defendem que o PAI deve ser concebido como um instrumento construído ao longo do processo educativo e ajustado conforme as respostas do aluno às intervenções. Para as autoras, somente um plano contextualizado, que respeite o ritmo, os interesses e as singularidades dos alunos, pode cumprir sua função de apoiar o trabalho docente e favorecer a aprendizagem em contextos de diversidade.

As participantes desta pesquisa expressaram que, em algumas situações, a forma de elaboração do PAI é, muitas vezes, incompatível com a realidade da sala de recursos, especialmente quando se leva em conta o número elevado de alunos atendidos e a imprevisibilidade do cotidiano escolar:

[...] eu acho que o grande número de PAI que a gente faz acaba assim fugindo, porque assim, se você faz, se fizer um número x, por exemplo, 10, 15 PAIs, claro que esse PAI vai sair com mais qualidade do que 37 PAIs. Você vai focar mais na avaliação de cada criança pra fazer cada PAI. Acho que é isso (Professora P1)

Eu acho que é o mais complicado pra fazer. Igual eu falo, eu planejo, meu planejamento é semanal. E, às vezes, tem aquele aluno que não consegue fazer aquilo que tá ali, às vezes, planejado. Então, você tem que mudar todo o seu planejamento. Às vezes, o aluno vem e tá com dor, aí você tem que mudar o planejamento. Então, assim, você planeja o PAI, você coloca lá os objetivos e o que você vai trabalhar. E aí, você tem que já colocar como é que foi, o que vai ser trabalhado durante todo o trimestre. Gente, eu não sei nem no dia de amanhã. Não sei nem se eu vou estar viva ou morta. Mas, pra mim, o mais difícil é isso. Querem que nós deixemos o PAI já pronto no início do trimestre se a parte metodológica, eu vou planejar semanalmente. Então, eu não sei o que eu vou fazer daqui a um mês, eu não sei. É, na outra semana, daqui 15 dias, daqui um mês, daqui três meses. Então, assim, muitas coisas que a gente coloca no PAI, a gente não vai fazer. Vai desandar. Ele vai ser, tipo assim, furado. E você não vai fazer o PAI do jeito que tá ali. Então, assim, é uma coisa muito incerta. É uma coisa muito lá na frente que você não sabe se você vai chegar na metade daquilo que você colocou. Igual nas atividades lá que pede. Ah, eu coloco isso, coloco aquilo. Talvez desanda. Igual o professor fica de atestado, não vai. Fica tudo aquilo lá pra trás. O aluno fica

doente um mês, não vai. Como que você vai atingir tudo aquilo que tá no PAI? É uma coisa muito incerta. É um futuro escuro. Eu acho que... É um papel preenchido, porque aquilo lá... É uma perda de tempo só de fazer (Professora P2)

Olha eu acho um pouco difícil de até ser definido, porque assim a meu ver na sala de recurso, o PAI é feito para eles. Eu acabo de colocar coisas que eu pretendo alcançar só que nem sempre eu consigo atingir tudo aquilo, porque tem turmas que eu nem abro o caderno, o PAI para mim é só um parâmetro para eu seguir né, então coloca lá os conteúdos que eu vou trabalhar e os jogos, enfim todo material. Porém é isso que ele é, um parâmetro para eu seguir, mas nem sempre eu consigo fazer o que tá lá da maneira que está lá, às vezes eu preciso mudar algumas coisas, então é um parâmetro para mim, mas eu não consigo seguir ele arrisca não (Professora P5)

A fala da professora P2 evidencia a tensão existente entre a exigência formal de elaboração do PAI no início de cada trimestre e a dinâmica real do planejamento pedagógico nas SRM. Em Maringá - PR, desde 2019, quando teve início a elaboração do PAI, nas SRM, a orientação recebida pelas professoras é de que no início de cada trimestre, o professor deve colocar no plano, além dos objetivos, a descrição de todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo de todo trimestre. Na prática, porém, o planejamento docente é realizado semanalmente, a cada semana, novas atividades são pensadas e organizadas conforme as demandas que emergem do cotidiano escolar e do desenvolvimento individual de cada aluno. Como consequência, muitos dos registros e atividades colocadas na seção metodológica do PAI acabam não sendo efetivamente aplicados, seja por fatores externos, como ausências do professor ou do aluno, ou pelas necessidades de ajustes pedagógicos que surgem no decorrer do processo. Essa forma de elaboração acaba comprometendo a veracidade e a funcionalidade do documento, que deve ser compreendido como a expressão concreta das ações pedagógicas planejadas pelo professor para alcançar as metas e objetivos traçados para o aluno, e não apenas como uma previsão hipotética de atividade.

Vale destacar também, que a professora P2, ao afirmar que o PAI se torna um “papel preenchido”, a professora não desqualifica sua importância como instrumento de acompanhamento, mas aponta para a dificuldade de torná-lo plenamente aplicável diante de exigências que nem sempre dialogam com a realidade do atendimento. Nesse sentido, Pletsch e Glat (2021) ressaltam que o PAI deve ser compreendido como um documento flexível, voltado para metas de curto, médio e longo prazo, e não como uma previsão rígida de atividades. Mendes (2021) também reforça que esse

documento precisa ter caráter pedagógico, orientando a ação docente de maneira processual e ajustável, em vez de burocrática. Do mesmo modo, Capellini (2017) e Silva e Silva (2019) destacam que a coerência do planejamento depende da possibilidade de revisões constantes, de modo a garantir que as estratégias estejam alinhadas às condições reais de aprendizagem do aluno.

Portanto, a fala de P2 traduz uma preocupação legítima da professora quanto à efetividade do documento, indicando a necessidade de compreender o PAI como instrumento vivo e dinâmico, que estabelece diretrizes gerais e estratégias possíveis, mas que deve ser constantemente revisto e ajustado de acordo com os avanços, desafios e particularidades de cada aluno atendido no AEE. É importante ressaltar, contudo, que o PAI constitui um instrumento essencial no acompanhamento pedagógico dos alunos público da educação especial, pois possibilita o registro sistemático das necessidades, avanços e estratégias de intervenção. Assim, mais do que um simples “papel preenchido”, o plano deve ser valorizado como ferramenta orientadora da prática docente, como mencionado pela professora P5, desde que sua elaboração ocorra de forma colaborativa, reflexiva e vinculada à realidade do contexto escolar (Marinho et al., 2024).

Os apontamentos das professoras, portanto, não se dirigem ao conceito do PAI em si, mas à forma como ele vem sendo elaborado, que desconsidera a realidade das SRM. Nessa perspectiva, uma ferramenta pensada para nortear, mediar e orientar o trabalho pedagógico acaba reduzida a mais uma exigência burocrática, perdendo sua função formativa (Mendes, 2021).

6.5.2 Compreensões sobre o PAI

Apesar das considerações apresentadas sobre o modelo de desenvolvimento e aplicação do PAI, as professoras participantes da pesquisa também demonstraram compreensão sobre a finalidade conceitual e pedagógica desse instrumento. De modo geral, elas reconhecem que o PAI deve ser construído com base nas necessidades específicas de cada aluno, a partir de uma avaliação cuidadosa, e que deve orientar o trabalho do AEE de forma personalizada.

Santos (2019) enfatiza que o planejamento do AEE constitui a base do trabalho pedagógico nas SRM, pois é por meio dele que o professor organiza, de forma intencional e sistemática, as ações voltadas às necessidades específicas de cada aluno. A autora ressalta que o Plano de AEE deve ser construído a partir de uma avaliação diagnóstica cuidadosa, contemplando objetivos, estratégias e recursos que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Dessa forma, o plano deixa de ser apenas um documento formal e passa a se configurar como instrumento pedagógico essencial, capaz de orientar o trabalho docente e garantir a coerência entre o diagnóstico, a intervenção e o acompanhamento contínuo do aluno. Glat e Pletsch (2016) também corroboram com essa ideia ressaltando que um plano individualizado permite ao professor registrar caminhos e adaptar o ensino às possibilidades de cada aluno, configurando-se como instrumento valioso tanto para a prática pedagógica quanto para o diálogo com outros profissionais da escola.

Essa discussão, foi expressa por várias participantes da pesquisa, que, mesmo diante das dificuldades, reconhecem o valor e a função do PAI como guia de trabalho:

[...] Eu acho que ele é um documento elaborado, assim, que deve ser elaborado de acordo com a necessidade educacional de cada criança, né? Assim, a partir de uma avaliação. É de grande importância [...] (Professora P1)

Eu defino como um documento obrigatório, o próprio nome já disse, um plano individualizado, então tem que ser individual, o próprio nome define o que é um plano de atendimento individualizado, e a gente encara isso, principalmente como um documento obrigatório, já tem um tempo que Maringá implantou a obrigatoriedade deste documento, é uma ferramenta de planejamento, depois que você faz uma sondagem, é ali que você vai começar, a trilhar o caminho que você quer alcançar com a criança, e ele tem que ser personalizado para aquela criança (Professora P3)

[...] ele é o único, cada criança tem o seu [...] (Professora P4)

[...] um documento, na verdade, que a gente pode usar (Professora P6)

A fala da professora P3 evidencia a compreensão do PAI como um documento obrigatório e individualizado, cuja elaboração se fundamenta na sondagem e no planejamento das ações pedagógicas voltadas às necessidades específicas de cada aluno. Entretanto, é importante destacar que a elaboração do plano não deve ocorrer

apenas em função de sua obrigatoriedade normativa, mas sim pelo reconhecimento de sua relevância pedagógica. Mais do que um requisito administrativo, o PAI constitui uma ferramenta essencial de acompanhamento e intervenção, que orienta o trabalho docente e possibilita o registro contínuo dos avanços e desafios do aluno, contribuindo efetivamente para o processo de inclusão escolar (Santos, 2019).

As professoras, ao definirem o PAI como “único” (P4), “individual” (P3) e “baseado na avaliação” (P1), demonstram uma compreensão alinhada ao que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O grande impasse, entretanto, consiste em criar condições concretas para que esse entendimento se traduza em práticas pedagógicas personalizadas, reflexivas e colaborativas. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender e analisar quais áreas as professoras consideram ao elaborar o Plano de Atendimento, a fim de identificar se possuem clareza sobre os componentes que estruturam o plano e sobre as áreas em que devem intervir, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

6.6 Sobre a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado pelos docentes

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Quais são as áreas a serem trabalhadas que você inclui para elaborar um Plano de Atendimento Individualizado? A Análise das respostas possibilitou a identificação de duas categorias de análises que evidenciam as percepções das professoras sobre a elaboração do PAI: Modelo estrutural padronizado do PAI e Críticas ao processo de elaboração do PAI.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.6.1 Modelo estrutural padronizado do PAI

A elaboração do PAI deve ser um processo flexível, orientado por avaliações individualizadas, metas alcançáveis e estratégias específicas. Um planejamento estruturado, orientado e revisado funciona como alicerce para a organização e sistematização das atividades do AEE. Quando existe um roteiro bem delineado, as

docentes conseguem distribuir com clareza os momentos de intervenção, acompanhar progressos e ajustar rotas pedagógicas conforme surgem novas demandas. Esse tipo de estrutura favorece a efetividade do atendimento, porque reduz dispersões, evita duplicidade de ações, permite monitoramento contínuo e propicia reflexões constantes sobre o que está funcionando ou precisa de modificação. Mendes (2021), enfatiza a importância de diretrizes organizadas, políticas claras e instrumentos de gestão para que a inclusão não fique restrita à vontade, mas se materialize em práticas efetivas.

As falas das professoras revelam que, no município de Maringá - PR, sua elaboração segue um padrão previamente definido pela Secretaria de Educação, que estabelece as áreas a serem contempladas.

As funções Psicológicas superiores, né? A língua portuguesa, matemática. Eu acho que são os principais que eu digo. As funções, portuguesa e matemática. É o que eu mais avalio, isso aí. (Professora P1)

As áreas? O que pede lá que eu tenho que colocar, né? Português, matemática, a socialização, a interação, o psicológico [...]. (Professora P2)

O PAI, já vem com um formato padrão da secretaria de Educação de Maringá, então já vem neste formato, então ali está incluso, as funções psicológicas, afetiva e social, a psicomotora, linguagem, área da oralidade, matemática e escrita. Então ali já vem todo o contexto, no formato padrão, elaborado pela Secretaria de Educação [...] (Professora P3)

Olha as áreas as funções psicológicas, o afetivo social, a psicomotora, língua portuguesa e matemática, só que daí em alguns casos a matemática e a língua portuguesa a gente não trabalha tanto né, máximo que trabalha são as vogais e o nome, depende a criança (Professora P4)

[...] Sabe é geralmente são as questões do cognitivo da criança né, ali a parte cognitiva, a parte motora. Na verdade eu penso que tudo parte do cognitivo se a criança tem um bom entendimento aí eu consigo trabalhar outras áreas [...] (Professora P5)

Afetivo, a língua portuguesa, matemática e psicomotores né, que fala (Professora P6)

As falas das professoras evidenciam de forma unânime o reconhecimento de que, no município de Maringá, o PAI é disponibilizado em um modelo previamente estruturado pela Secretaria de Educação, o qual contempla áreas específicas, como funções psicológicas superiores, área afetiva e social, psicomotora, Língua Portuguesa e matemática. Todas as participantes demonstraram conhecer e compreender essa organização, destacando que, o roteiro estruturado atua como

referencial orientador. Ao indicar as áreas a serem trabalhadas, o modelo oferece clareza e direcionamento, contribuindo para que as professoras sistematizem suas intervenções de forma mais eficaz. Nesse sentido, essa estrutura orientadora se mostra como um elemento facilitador da rotina pedagógica, auxiliando no planejamento e na efetividade das ações do AEE.

6.6.2 Críticas ao processo de elaboração do PAI

Embora exista em Maringá - PR um roteiro estruturado que organiza as áreas a serem trabalhadas no PAI, as professoras tecem considerações acerca do processo de elaboração, que demanda o preenchimento de áreas nem sempre pertinentes a todos os alunos, resultando, por vezes, em documentos que acabam sendo pouco utilizados na prática pedagógica.

Segundo Pletsch (2014) o documento precisa ser efetivamente incorporado ao processo de ensino, funcionando como guia das práticas do professor, e não como arquivo desprovido de aplicabilidade. Glat e Blanco (2007) também reforçam que a eficácia do AEE depende da coerência entre diagnóstico, planejamento e execução, de modo que o documento cumpra seu papel como ferramenta orientadora da ação docente. Tal perspectiva dialoga com a concepção de PAI como instrumento vivo, em constante revisão, que orienta o processo de ensino-aprendizagem

A fala da professora P2 sintetiza essa crítica diante do processo de elaboração do PAI:

[...] O que pede lá no PAI que a gente tem que colocar lá, que eles pedem, né? Porque, tipo assim, se a gente fosse formular um PAI do jeito que a gente quisesse, não ia ser igual ao PAI que eles pedem, né? E você tem que preencher. Mesmo que o aluno não tenha nenhuma dificuldade naquilo, você tem que encontrar uma dificuldade para você colocar lá, não é? Na socialização, eu acabo escrevendo assim: nessa área o aluno não apresenta dificuldade. Tem alunos que precisam só de mediação para realizar aquela atividade que ele consegue desenvolver no ensino comum, né? E tem alunos que precisam de algumas adaptações curriculares só, mas tem alunos que não precisam de PAI. Então, assim, o que eu vejo? O PAI, tá? É obrigado a fazer [...] Só que cada um faz de um jeito. Por quê? E aí, é assim, é só papel preenchido. Aí a orientadora assina, você assina, aquilo fica lá. Só fica lá na pasta do aluno, porque a orientadora não tem onde guardar, coloca na pasta do aluno. A pasta do aluno fica tufada de papel e de PAI, de parecer. É só papel preenchido. Não tem fundamentalidade nenhuma ali e importância, porque o que a gente muitas vezes coloca lá não é trabalhado e a gente não tem o conteúdo a seguir. Então, a gente pode

também colocar qualquer coisa e, na verdade, não pode nem trabalhar aquilo
(Professora P2)

A professora destaca a dificuldade em alinhar as exigências institucionais ao que é, de fato, necessário e viável para cada aluno. A fala da professora P2 mostra uma prática que merece reflexão, pois indica que em algum momento, durante os anos de atuação, houve uma orientação institucional para preencher todas as áreas do PAI, ainda que o aluno não apresentasse demandas específicas nelas. Essa orientação, pode comprometer o caráter individualizado e pedagógico do documento, transformando-o em uma formalidade desvinculada da prática real. Como destacam Santos (2019) e Marinho et al. (2024), o planejamento do AEE deve manter sua função pedagógica e flexível, orientando ações coerentes com o desenvolvimento do aluno, e não se limitar ao cumprimento de exigências burocráticas.

Nesse sentido, Mendes (2021) enfatiza que o planejamento no AEE deve ser concebido como um instrumento dinâmico de mediação pedagógica, elaborado a partir das habilidades e necessidades específicas de cada aluno. Entretanto, quando se restringe a campos pré-definidos, o documento tende a se reduzir a um registro meramente formal, sem articulação efetiva com a prática docente. Assim, a forma como o PAI vem sendo elaborado acaba por limitar sua intencionalidade pedagógica, afastando o foco do que realmente importa: atender às necessidades concretas do aluno de maneira significativa e contextualizada.

A análise desenvolvida nesta pesquisa, também suscita uma reflexão sobre o papel do professor enquanto profissional em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Mesmo diante de orientações institucionais, o docente precisa manter uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática, buscando compreender se tais orientações estão de fato coerentes com o fazer pedagógico e com as necessidades reais dos alunos. Conforme destaca Paulo Freire (2016), a prática educativa requer um permanente “pensar sobre o fazer”, de modo que o ato de ensinar se torne um processo consciente, ético e transformador. Assim, cabe ao professor analisar, propor e dialogar com a gestão escolar sobre possíveis ajustes e melhorias, considerando que, na maioria das vezes, a gestão está aberta a acolher sugestões e construir coletivamente caminhos que favoreçam um trabalho pedagógico alinhado aos princípios da inclusão efetiva.

Outra reflexão importante emerge da fala da professora: “a gente pode colocar qualquer coisa no PAI e, na verdade, não pode nem trabalhar aquilo”. Tal compreensão pode comprometer a integridade e a efetividade do documento, que deveria refletir as necessidades verdadeiras do aluno e conduzir a ações concretas. Quando o plano se reduz a um procedimento excessivamente formal, perdido entre múltiplas interpretações, ele deixa de cumprir sua função central no AEE, a de orientar a prática pedagógica de forma individualizada e significativa. Essa situação evidencia, portanto, a urgência de que o planejamento institucional seja acompanhado de formação continuada e supervisão qualificada, garantindo que o PAI seja elaborado com base em sondagens precisas, metas reais e estratégias alinhadas à singularidade do aluno, e não apenas preenchido para atender a um requisito formal (Bassi et al., 2020)

Assim, a efetividade do PAI está diretamente relacionada à forma como ele é elaborado e utilizado pelos professores. Quando construído com base no contexto e especificidades do estudante, e com intencionalidade pedagógica, o plano deixa de ser apenas um documento formal e se torna um instrumento de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, promovendo práticas mais individualizadas e inclusivas.

6.7 Sobre a Importância e eficácia do Plano de Atendimento Individualizado na perspectiva dos docentes

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Como você avalia a importância e a eficácia do PAI para os alunos? A Análise das respostas possibilitou a identificação de uma categoria de análise: Percepções docentes sobre a importância e aplicabilidade do PAI.

Na seção a seguir, essa categoria será apresentada.

6.7.1 Percepções docentes sobre a importância e aplicabilidade do PAI

As falas das participantes da pesquisa revelam que, embora o PAI represente um momento importante de reflexão individualizada sobre o aluno, sua execução no

cotidiano da SRM é limitada e, muitas vezes, incoerente com a realidade vivida em sala:

Não. Não. Porque ele é um leque aberto [...] Eu acho que é mais importante você ter uma formação boa, que te ajuda no planejamento, que você saia de uma formação, que saia de lá com atividades e ideias, no seu planejamento, nas atividades do seu aluno. Porque para você preencher papel e alguém assinar e você guardar na pasta do aluno não tem importância nenhuma, não. (Professora P2)

A importância é porque na naquele momento, você consegue parar e pensar naquela criança, você consegue realmente pensar individualizado, então eu estou ali avaliando aquela criança, eu estou ali preenchendo aquele PAI, eu vou vendo a necessidade de cada item do PAI, dentro do modelo né vindo da secretaria, então em cada item, eu vou anotando o que aquela criança precisa, então isso é muito importante, porque naquele momento eu estou pensando naquela criança, então é um momento individualizado, para fazer o PAI, mas no momento da execução do PAI ele não é individualizado, eu preparo uma aula individual, mas eu não aplico uma aula individual, então importante é, pois naquele momento eu vou pensar no que o aluno precisa [...] como trabalhamos por grupo, mesmo que o meu aluno não precise desenvolver aquela área, às vezes quem está do lado dele precisa, então eu acabo trabalhando com ele também. Exemplo um aluno precisa trabalhar a área afetiva, o outro não precisa, mas eu vou trabalhar com todos, porque aquele vai ser um modelo para o que necessita, como se fosse um pareamento. Muitas vezes, eu acabo separando o grupo dos alunos, por nível de escrita, aí, eu acabo dando mais ênfase na área da leitura e escrita, do que nas outras áreas, não sei se é um erro ou não. Saber montar o cronograma eu acho que é muito essencial. Ninguém disse que eu tinha que montar por nível de escrita, mas eu vejo mais avanços dessa forma (Professora P3)

Eu acredito que ele deve ser alimentado diariamente e não imprimir ele, por exemplo eu faço um PAI para um trimestre 3 meses, então, eu não consigo atingir aquilo que eu quero, então eu pego e monto lá o PAI semanalmente. Então eu vou alimentando-o aos poucos, porque aí eu faço semanalmente e não trimestral. Então nesse sentido ele é válido porque aí eu consigo né, e alimentando ele de acordo com a necessidade da criança agora do jeito que é hoje eu penso que fazer um PAI trimestralmente para sala desse recurso Não é viável ele não, para mim não funciona eu como professora eu acho que ele fica falho porque você coloca lá e nem sempre você vai conseguir atingir aqueles objetivos. Então ele não tem que acontecer trimestralmente, ele tem que acontecer semanalmente (Professora P5)

A fala da professora P3 é muito importante e traz grandes reflexões para esta dissertação. Ela destaca a relevância do PAI ao afirmar que, no momento de sua elaboração, consegue pensar e avaliar cada aluno de forma individualizada, identificando metas e objetivos específicos. Esse processo, segundo a docente, permite refletir sobre as necessidades de cada criança de maneira singular. Porém, o problema ocorre na hora da execução. As normativas nacionais, como a Resolução

CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), asseguram que o AEE priorize as necessidades específicas de cada aluno. A legislação e os documentos orientadores do MEC reforçam que a individualização do ensino é condição essencial para que o atendimento cumpra seu papel pedagógico (Mantoam, 2006). No entanto, a fala da professora P3 revela a tensão entre a exigência legal e a realidade prática das SRM, ao atender alunos em pequenos grupos, cada qual com demandas particulares, torna-se desafiador desenvolver múltiplos processos de individualização de forma simultânea.

Nesse sentido, Santana e Teixeira (2021) reforçam que no AEE cada pessoa aprende no seu ritmo e é imprescindível ter esse olhar voltado para essa questão, o que amplia a compreensão da necessidade de que o plano preserve seu caráter individualizado, mesmo diante dos desafios coletivos.

A professora P5 também trouxe contribuições relevantes, ao destacar que elaborar o PAI já prevendo todas as atividades de um trimestre pode tornar-se inadequado, uma vez que as demandas dos alunos se transformam ao longo do processo. Por isso, sugere que as atividades sejam organizadas de forma semanal, e não trimestral, já que o planejamento das atividades da sala de recursos ocorre semanalmente. Nessa direção, o que se defende não é a ausência de sistematização, mas a flexibilidade pedagógica. O plano mantém objetivos e diretrizes previamente estabelecidos, porém precisa dialogar com a dinamicidade do desenvolvimento do aluno e com as demandas que emergem no cotidiano da prática.

Nesse sentido, o relato da professora evidencia a necessidade de compreender o PAI como um processo dinâmico, que acompanha o ritmo real da prática docente e favorece respostas mais efetivas às necessidades dos alunos.

6.8 Conhecimentos sobre o Plano de Atendimento Individualizado (PAI)

Continuando a temática sobre a importância do PAI, as participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Você tem conhecimento sobre os documentos que norteiam as atividades realizadas na sala de recursos e as ideias fundamentadas por alguns autores sobre o PAI? A Análise das respostas possibilitou

a identificação de uma categoria de análise: Apontamentos sobre sua atuação apesar de desconhecerem documentos norteadores e pesquisadores sobre o tema.

Na seção a seguir, esta categoria será apresentada.

6.8.1 Apontamentos sobre sua atuação apesar de desconhecerem documentos norteadores e pesquisadores sobre o tema.

Trabalhar com educação exige que o professor compreenda os fundamentos teóricos e legais que sustentam sua atuação. Esse conhecimento permite ao professor promover ação intencional e baseada em evidências, favorecendo um planejamento que contemple as verdadeiras demandas dos alunos (Mantoan, 2015). Formar-se continuamente, dominar a legislação e estar atualizado sobre referências teóricas não é apenas uma exigência profissional, mas condição essencial para que o PAI cumpra seu papel transformador na prática pedagógica inclusiva.

As falas das participantes revelam exatamente essa lacuna. As professoras reconhecem que atuam com intencionalidade, utilizando diferentes estratégias e teorias educacionais no cotidiano da SRM, mas também admitem desconhecer, em profundidade, os autores e documentos que tratam especificamente do PAI:

Não, não tenho conhecimento. Não teve nenhuma formação sobre isso. Sobre essa documentação que norteiam o PAI. Não, não tenho. (Professora P1)

Que eu me lembre? Não. Não. Aí eu acho que não, pelo que eu me lembro minha memória, não [...] (Professora P2)

Os documentos, a gente estuda teoricamente na faculdade, teoricamente na pós, os documentos eles são parâmetros para o concurso público, então assim os documentos que norteiam sim, eles são leis que muitas vezes a gente recorre a elas quando a gente precisa brigar por algo. Agora dizer que eu conheço autores que falam sobre o PAI, ou o que eu já estudei, não (Professora P3)

Olha, eu a gente até trabalha aprendi alguma coisa nas formações, mas eu não lembro assim de autores (Professora P4)

Então, na verdade na sala de recurso a gente segue várias teorias né, histórico crítica, parte do conhecimento inicial do aluno, então a gente acaba fazendo uma mistura, a gente não pega nem só tradicional ou nem só a história crítica, a gente faz leituras da Piaget, Vigotski, Skinner, então você vai pegando a teoria de cada um desses né, e tenta colocar dentro da sua realidade, hora você trabalha com a tradicional, hora você trabalha com a

pedagogia histórica crítica, hora você trabalha e tem assim porque eu não consigo é pegar uma teoria só e ficar só com ela né porque depende de cada situação, de cada especificidade do aluno que é o trabalho (Professora P5)

Esses relatos mostram que, embora as professoras demonstrem sensibilidade e esforço para adaptar suas práticas às necessidades dos alunos, ainda falta uma articulação sistemática entre o fazer pedagógico e os fundamentos teóricos e legais que sustentam o PAI. Muitas vezes, os conhecimentos adquiridos no AEE são pontuais, fragmentados ou acabam sendo esquecidos após a formação inicial ou continuada, o que compromete a elaboração de um planejamento efetivamente fundamentado.

Também se observa a ênfase das participantes na prática empírica e na intuição docente. A professora P5, ao recorrer a diferentes referenciais teóricos, como Vygotski, Piaget e Skinner, menciona práticas pedagógicas gerais e não necessariamente relacionadas ao PAI, o que evidencia tanto a busca por caminhos que favoreçam a aprendizagem quanto a ausência de espaços formativos voltados à apropriação crítica dos documentos normativos e à reflexão teórico-metodológica sobre a prática nas SRM.

Nesse contexto, destaca-se a importância do professor do AEE ter clareza sobre os fundamentos legais e teóricos que embasam o PAI. Como apontam Redig, Mascaro e Dutra (2017), os profissionais que trabalham com alunos com deficiência, precisam desenvolver um olhar mais atento, reconhecendo suas necessidades para planejar atividades que favoreçam o sucesso acadêmico. De modo semelhante, Roberto e Antero (2016) ressaltam que a formação continuada tem grande impacto na prática docente, na medida em que permite compreender a inclusão para além da presença física do aluno, garantindo condições de interação e avanços de acordo com suas potencialidades.

Assim, evidencia-se que o professor de SRM precisa não apenas elaborar o plano, mas fundamentá-lo em conhecimentos sólidos de legislação, diretrizes e teorias pedagógicas que norteiam a educação escolar. Essa compreensão é o que assegura ao PAI sua função estrutural e pedagógica, evitando que se reduza a um documento burocrático e fortalecendo-o como instrumento de planejamento individualizado e de acompanhamento contínuo do aluno.

6.9 Estrutura do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) no município de Maringá – PR

Nessa categoria as participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Você considera a estrutura que existe hoje do PAI de Maringá, efetiva? Justifique a sua resposta e o que mudaria nela, caso queira mudar? A Análise das respostas possibilitou a identificação de duas categorias de análises: Sugestões para mudanças na periodicidade de elaboração do PAI e Reflexões à forma como o PAI tem sido aplicado.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.9.1 Sugestões para mudanças na periodicidade de elaboração do PAI

A estrutura do PAI adotada no município de Maringá-PR, embora apresente uma organização que facilita o preenchimento e segue diretrizes comuns ao AEE, segundo as professoras, apresenta aspectos passíveis de revisão. As participantes reconhecem que o modelo atual possui elementos bem definidos, condizentes e coerentes, como as áreas a serem trabalhadas, por exemplo. Porém, apontam a necessidade de ajustes no tempo de elaboração com vistas a torná-lo mais funcional e menos redundante.

As participantes da pesquisa sugeriram alterações práticas para melhorar a aplicação:

Olha eu mudaria o prazo de elaboração dele e eu o deixaria mais enxuto assim, mais reduzido, é lógico que eu acho que as funções psicológicas não têm muito como correr né, a psicomotora mesmo? Como que eu vou fugir da parte da psicomotora né, não tem como. Então, o que eu mudaria assim, mas seria da trimestral, para semestral que já ajudaria, não tem como você correr assim, porque inclusive quando eu vou fazer, gente, tem coisa aqui que não tem como você não colocar lá, porque você trabalha naquilo (Professora P4)

Então a estrutura dele é boa, organização, o modo dele ser montado eu concordo, Eu só não concordo por ser trimestral, eu concordaria se fosse por semana, não semestre e nem trimestre. Normalmente na hora da sua hora atividade, você coloca o que você vai trabalhar na próxima semana, aí ele é funcional para mim no meu modo de pensar né (Professora P5)

Eu acho que tem que ter mais ação, do que a gente precisa do papel (Professora P6)

As falas demonstram que, embora a estrutura do PAI seja vista como tecnicamente organizada, a periodicidade trimestral é considerada inadequada, especialmente diante do ritmo de aprendizagem dos alunos nas SRM. A proposta de tornar o PAI um documento de acompanhamento mais dinâmico semanal ou semestral aparece como uma solução para garantir maior aderência à prática pedagógica real. As professoras P4 e P5 apresentam percepções distintas, mas complementares, sobre a periodicidade da elaboração do documento.

No caso da professora P4, a mudança proposta diz respeito à elaboração trimestral do plano. Em consonância com suas demais falas ao longo da pesquisa, a docente argumenta que o desenvolvimento da criança nem sempre ocorre em ritmo acelerado a ponto de justificar reformulações frequentes. Para ela, uma revisão semestral poderia atender melhor à realidade observada, além de contribuir para a redução da sobrecarga docente. Sob a perspectiva da pesquisadora, contudo, um intervalo de seis meses para revisão do PAI mostra-se pouco compatível com a necessidade de acompanhamento sistemático do aluno. Embora determinadas habilidades demandem maior tempo de consolidação, a atualização frequente do plano é imprescindível para garantir sua função pedagógica. Nesse sentido, é fundamental que o professor estabeleça metas e objetivos definidos temporalmente.

A professora P5 acredita que, para o PAI ser mais funcional e efetivamente alinhado às necessidades do aluno, ele deveria ser alimentado semanalmente. É necessário refletir que o PAI deve ser compreendido como um documento pensado em uma perspectiva mais ampla, contemplando objetivos de curto, médio e longo prazo, diferentemente do planejamento de aula, que no município de Maringá-PR, é realizado semanalmente. Elaborar o plano apenas no início de cada trimestre não altera o planejamento semanal, pois sua função é distinta. O PAI configura-se como instrumento orientador de metas e diretrizes pedagógicas, enquanto o plano de aula detalha as ações concretas desenvolvidas no cotidiano para alcançar as metas definidas no PAI.

Sob a perspectiva analítica desta pesquisa, as falas das professoras não evidenciam rejeição ao PAI enquanto instrumento pedagógico, mas indicam a necessidade de maior clareza estrutural e flexibilidade em sua organização. Para reduzir ambiguidades interpretativas e fortalecer a função pedagógica do documento,

seria pertinente ajustar o modelo encaminhado pela Secretaria de Educação, substituindo o termo “metodologia/atividades” por “recursos ou estratégias” incluindo a previsão de objetivos de curto, médio e longo prazo. Dessa forma, as professoras teriam maior segurança para elaborar o plano de atendimento, contemplando as áreas a serem trabalhadas, os objetivos definidos e os recursos pedagógicos, diferenciando-o do planejamento semanal (plano de aula) que se destina ao detalhamento das atividades concretas que permitiriam alcançar esses objetivos.

Essa proposta dialoga com Fonseca (2012), ao afirmar que o planejamento no AEE deve se pautar em metas de diferentes horizontes temporais, assegurando que o trabalho pedagógico não se restrinja ao imediatismo das aulas. Também se aproxima das considerações de Capellini e Mendes (2007), que reforçam a importância de estratégias diversificadas e recursos adaptados para garantir que o plano individualizado seja realmente funcional e direcionado às necessidades do aluno. Além disso, Giné e Ruiz (2010) reforçam que o planejamento individualizado deve articular com o cotidiano escolar sem perder de vista sua intencionalidade de médio e longo prazo. Nesse sentido, compreender o PAI como um instrumento processual, que orienta o percurso e não apenas o registro, é fundamental para que ele cumpra sua função pedagógica na prática das SRM.

Assim, embora o PAI seja elaborado de forma trimestral, por se tratar de uma organização institucional já prevista, é fundamental que as professoras tenham clareza de que se trata de um documento flexível, que deve ser continuamente organizado, revisto e ajustado de acordo com as necessidades específicas e a realidade de cada aluno.

6.9.2 Reflexões a forma como o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) tem sido aplicado.

Além de sugestões pontuais em relação ao tempo de elaboração do PAI, as professoras também expressaram apontamentos e sugestões em relação à forma como o PAI tem sido implementado no contexto das SRM em Maringá.

Bom, a estrutura do PAI acho que ela está legal, que ela está bem estruturada. O que eu mudaria? Aí, ano passado até teve uma última formação sobre isso, sobre essas mudanças, né? Que na verdade não mudou, né? Só mudou o nome, só mudou assim, de lugar de PEI para PAI [...]. Então, eu acho que o mais importante ali é o conteúdo e os objetivos do PAI, pra mim já tava ótimo, dá mais clareza ao PAI (Professora P1)

[...] O PAI, ele não tinha que ser três no ano. Tinha que ser semestral, dois, porque às vezes você vai repetir o que já foi trabalhado, tem aluno que é só repetição, dois no ano, que eu mudaria. Ah, português, matemática, tá, lá pede lá questões de situações problemas, gente, a maioria dos alunos, da sala de recursos, não chega uma situação problema, né? É muito no concreto, então eles estão pedindo uma coisa muito além. Igual uma vez uma assessora que foi lá visitar meus cadernos, alguns cadernos, não todos, ela argumentou depois, deixou um recado para a orientadora, que não tinha situação problema, mas ela pegou um caderno de aluno do segundo ano, que tá nível de infantil cinco, como que se dá a situação problema? Então, assim, tem que ser em cima da dificuldade do aluno, do conhecimento e da realidade dele. Como que se trabalha o conteúdo que eles estão pedindo? Porque, assim, aquele PAI, na verdade, ele é montado mais para o professor de apoio, que trabalha com aluno ali na sala regular. A sala de recursos, ele tem que ser todo modificado, tá, português, matemática, a interação, mas, assim, os conteúdos que tá lá, que eles pedem, deveria ser mudado (Professora P2)

Eu não posso mudar algo que eu não estudei, que eu não pesquisei que eu não tenho eficácia de uma forma diferente. Eu acho que, eu preciso ter conhecimento de outros modelos, outros lugares, outros parâmetros, para que eu possa dizer assim, que determinada secretaria atualizou esse modelo de PAI, aí a gente tem que ter parâmetro para ver se funciona, então assim, eu não tenho como julgar a estrutura do PAI. Eu não conheço outros tipos, Eu não tenho como falar assim o que eu mudaria, se eu não fiz uma pesquisa para saber o que pode ser mudado, e assim, as reuniões que a gente já teve, as formações que a gente já teve que poderia ter sido tirado algo ou complementado algo a gente fez. E tem coisas que mesmo querendo mudar algo não está nas nossas mãos poder modificar, né. Então acho que ali quando a gente mudou aquela estrutura do PAI que pedia o resultado, e conseguimos tirar, foi um ganho. Então, eu falar que eu mudaria a estrutura sem conhecer outras, não! Pois, eu teria que ter outros parâmetros, outros modelos, eu acho que seria até legal, a secretaria, fazer uma pesquisa, para conhecer outros modelos (Professora P3)

Em relação às falas citadas, é possível destacar três reflexões importantes. A professora P1 sugere que o documento contenha apenas os conteúdos e objetivos específicos de cada aluno, o que traria maior clareza ao PAI. Já a professora P2 chama a atenção para uma questão relevante: muitas vezes, os conteúdos relacionados às áreas de intervenção são confundidos com os conteúdos do ensino regular. Ela reforça que tais conteúdos devem ser trabalhados no PEI do ensino regular e não no PAI das salas de recursos.

Nesse sentido, Tannús-Valadão (2019) contribui na literatura ao definir as funções do PEI, Essa distinção também é ressaltada pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023 (Brasil, 2023), que apresenta o PEI como instrumento do ensino comum para

organizar adaptações curriculares e estratégias pedagógicas, garantindo o acesso e a participação do aluno no currículo. Já o PAEE, elaborado na SRM, tem como foco o desenvolvimento de habilidades específicas que oferecem suporte ao aluno para acompanhar o ensino regular.

Esse ponto é essencial para compreender as dúvidas que ainda persistem entre os professores quanto à diferenciação dos dois documentos. Um dos fatores que contribui para essa ambiguidade na compreensão pode referir-se ao fato de que, desde a sua implementação em 2019, o documento utilizado em Maringá - PR era denominado PEI, sendo alterado para PAI apenas em maio de 2024. Essa mudança recente ajuda a entender por que alguns profissionais ainda relacionam o trabalho das salas de recursos a conteúdos e reforço escolar. No entanto, cabe ressaltar que o AEE nas SRM não tem por objetivo ensinar conteúdo do currículo comum, mas sim desenvolver habilidades que permitam ao aluno acompanhar sua escolarização, reafirmando o caráter complementar e não substitutivo do trabalho realizado nas SRM, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009).

A fala da professora P2, trouxe a percepção de que o PAI contempla exigências incompatíveis com o nível de desenvolvimento de determinados alunos, como a solicitação de resolução de situações-problema. Tal compreensão pode evidenciar uma interpretação restrita do conceito, indicando a necessidade de aprofundamento formativo acerca dos fundamentos pedagógicos envolvidos.

Cabe destacar que o conceito de situação-problema não se restringe a enunciados matemáticos complexos. De acordo com os pressupostos da Educação Infantil e do AEE, é possível trabalhar situações-problema adaptadas às capacidades, interesses e ao estágio de desenvolvimento do aluno. Um exemplo seria propor a uma criança do nível pré-silábico a seguinte atividade: “Temos duas caixas, uma com brinquedos vermelhos e outra com brinquedos azuis. Onde devemos guardar esse carrinho vermelho?”. Esse tipo de proposta já configura uma situação-problema, pois mobiliza raciocínio e tomada de decisão em nível compatível com sua realidade. Tal prática está alinhada ao que defende Lorenzato (2008), ao afirmar que a resolução de problemas deve estar presente desde a Educação Infantil, desde que adaptada ao universo da criança, favorecendo o raciocínio, a curiosidade e a construção de significados. Assim, atividades como organizar objetos por cores, tamanhos ou

quantidades também podem configurar-se como situações-problema viáveis para alunos com deficiência, desde que respeitem seu estágio de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante emerge da fala da professora P3, ao afirmar que “não pode mudar aquilo que não conhece”. Essa colocação revela a necessidade de ações formativas que ampliem o repertório teórico e metodológico dos docentes, oferecendo-lhes parâmetros para avaliar criticamente o modelo vigente do PAI e, quando necessário, propor adequações pedagógicas fundamentadas. Quando o professor não dispõe de clareza conceitual sobre os princípios que estruturam o documento, tende a compreendê-lo como algo rígido e pouco passível de ajustes. Tal percepção pode limitar a autonomia docente, reforçando a sensação de que determinados aspectos do planejamento estão “fora de suas mãos”.

Portanto, mais do que reformular documentos, é preciso investir na formação dos profissionais que os implementam, assegurando que compreendam tanto os fundamentos teóricos quanto às possibilidades práticas de flexibilização, personalização e ressignificação do PAI. Esse movimento é essencial para que o plano cumpra sua função pedagógica e não se reduza a um instrumento sem funcionalidade.

As reflexões sobre a necessidade de maior flexibilidade e formação evidenciam que o debate em torno do PAI não se limita à sua estrutura formal. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender quais obstáculos concretos as professoras enfrentam na construção do documento, aspecto que será analisado a seguir.

6.10 Dificuldades enfrentadas pelos docentes na construção do Plano de Atendimento (PAI) Individualizado

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Quais as suas dificuldades no processo de construção do PAI? Cite por ordem de relevância dentre as questões: quantidade de demandas, falta de apoio da equipe pedagógica, estrutura inadequada do PAI, a falta de conhecimento e a escassez de recursos. A Análise das respostas possibilitou a identificação de duas categorias temáticas: Sentimento de realizar um trabalho solitário e Escassez de Recursos.

Nas seções a seguir cada uma destas categorias serão apresentadas.

6.10.1 Sentimento de realizar um trabalho solitário

Um dos pontos destacados nesta categoria refere-se ao sentimento de solidão vivenciado por professores da SRM na elaboração e implementação do PAI. No âmbito do AEE, o trabalho docente inicia-se, geralmente, com a realização de um estudo de caso, no qual são analisadas as necessidades, potencialidades e barreiras que interferem no processo de escolarização do aluno (Brasil, 2009; Brasil, 2025). A partir dessa análise, elabora-se o PAEE, documento que orienta o planejamento das intervenções pedagógicas no AEE (Brasil, 2009; Brasil, 2025a). Embora o PAEE tenha como função organizar o atendimento especializado, suas ações precisam estar articuladas ao que ocorre na sala de aula comum, de modo a garantir o caráter complementar ou suplementar do AEE ao ensino regular (Brasil, 2008; Brasil, 2025). Em determinadas situações, também pode ser elaborado o PEI, cuja construção pressupõe um processo colaborativo envolvendo professores do ensino comum, profissionais do AEE e demais integrantes da equipe pedagógica (Brasil, 2025).

Entretanto, na prática muitos docentes relatam que esse processo ocorre de forma isolada, sem acompanhamento ou diálogo sistemático com as equipes pedagógicas das escolas. Essa situação gera não apenas sobrecarga de trabalho, mas também fragiliza o caráter colaborativo que deveria orientar a construção do PAI e do PEI, reduzindo as possibilidades de integração efetiva das ações do AEE com o currículo regular. As falas das participantes a seguir ilustram de maneira significativa essa realidade.

[...] E assim, a gente faz sozinho esse PAI, né? Eu, pelo menos eu trabalho sozinha. Em tudo, em tudo mesmo, no geral. Até uma criança desregulada eu tenho que me virar sozinha [...] (Professora P1)

[...] Depois de pensar que, enquanto professora com 11 anos de carreira, nunca tive um PAI feito junto com a equipe pedagógica. Nunca me sentei com uma equipe pedagógica para elaborar um planejamento [...] (Professora P2)

[...] E eu penso que a insuficiência de conhecimento da própria equipe. A própria equipe não conhece a estrutura. Aí depois, eu penso que a falta de conhecimento delas que o nosso PAI tem que ser feito junto, né [...] (Professora P3)

[...] a falta de apoio da equipe eu, assim, nem sempre consigo ter, porém se eu for para lá e perguntar elas nunca me negaram” [...] (Professora P5)

[...] Pelo menos aqui na minha escola a equipe me ajuda bastante sabe, eu tenho um apoio legal em tudo que eu quiser eu posso contar eu não tenho dificuldade nessa parte, até na elaboração de cronograma, eles me deixaram muito à vontade sabe, é bem tranquilo pra mim. Na verdade, elas não perguntam nada elas, nunca vieram vê meu planejamento, elas nunca me cobraram nada, não sei se é porque sabem que eu faço, não sei, mais é isso desde quando eu entrei (Professora P6)

As falas das professoras evidenciam que, muitas das vezes, o trabalho realizado na SRM ocorre de forma solitária, cabendo exclusivamente ao professor do AEE elaborar o PAI, sem acompanhamento por parte das equipes pedagógicas em compreender como esse plano é construído, quais estratégias são pensadas, como são implementadas, e sem acompanhamento do desenvolvimento e generalização das habilidades apreendidas em outros ambientes. Embora a legislação estabeleça que o professor do AEE seja o responsável pela elaboração do PAI, cabe ressaltar que o art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) orienta que o atendimento deve ser realizado de forma articulada, considerando o trabalho colaborativo com os demais profissionais da escola. Isso significa que, ainda que a responsabilidade técnica do documento seja do professor da SRM, as equipes pedagógicas devem participar desse processo, compreender os objetivos traçados e dialogar sobre as metodologias e recursos planejados, a fim de alinhar as ações do AEE para facilitar a inclusão efetiva do aluno em sala de aula regular.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2019) defendem que a construção coletiva de estratégias favorece a inclusão e potencializa a eficácia do trabalho docente, uma vez que amplia o olhar sobre as necessidades do aluno e permite que diferentes perspectivas pedagógicas sejam consideradas.

As falas analisadas reforçam esse aspecto. A professora P1 relatou que realiza sozinha não apenas o PAI, mas todas as atividades relacionadas ao atendimento, inclusive em situações complexas, como o trabalho com alunos em crise de regulação emocional. Já a professora P2, mesmo após mais de onze anos de carreira, destacou nunca ter contado com o apoio da equipe pedagógica para a construção de um planejamento. A professora P5 apontou que, embora a equipe não se negue a ajudar quando solicitada, esse suporte não ocorre de forma espontânea ou sistemática.

A fala da professora P6, por sua vez, revela que, ao mesmo tempo em que demonstra satisfação com a autonomia e a confiança recebida pela equipe gestora, evidencia uma lacuna importante no acompanhamento e na corresponsabilidade institucional. Quando afirma que “elas nunca vieram ver meu planejamento”, abre-se novamente uma reflexão sobre o papel da gestão e da coordenação pedagógica na efetivação do AEE nas SRM. Essa ausência de diálogo pode não decorrer de desinteresse, mas de fatores como: a falta de tempo para o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas e o desconhecimento técnico sobre as especificidades do AEE e do PAI.

Capellini e Mendes (2021) destacam que, a atuação do professor do AEE não deve ocorrer de forma isolada, pois a inclusão exige uma rede de apoio e uma prática colaborativa que envolva toda a equipe escolar. Nessa perspectiva, a “liberdade total” mencionada pela docente P6 reforça que o professor atua sem o devido suporte pedagógico e sem trocas que potencializam o trabalho especializado. Glat e Pletsch (2019) reforçam que o acompanhamento das práticas do AEE é fundamental para garantir coerência entre o planejamento e as metas de inclusão previstas no projeto político-pedagógico da escola.

Assim, mais do que interpretar essa “autonomia” como algo positivo, é preciso problematizar até que ponto ela se aproxima de um processo de isolamento profissional, em que a responsabilidade pela inclusão recai unicamente sobre o professor da SRM, sem que haja uma efetiva corresponsabilidade da equipe gestora e dos docentes do ensino comum.

Esses relatos indicam que o sentimento de isolamento docente pode estar relacionado à necessidade de maior articulação institucional, o que impacta o trabalho desenvolvido na SRM. Nesse sentido, evidencia-se a importância de ampliar condições e tempos destinados ao acompanhamento pedagógico, considerando que as equipes escolares também lidam com múltiplas demandas. O fortalecimento de práticas colaborativas mostra-se fundamental para garantir a corresponsabilidade e a valorização do professor do AEE. A superação do isolamento profissional depende, em grande medida, de processos formativos que promovam reflexão, troca de experiências e aprimoramento das práticas inclusivas.

6.10.2 Escassez de Recursos

No que se refere à estrutura material das SRM, as professoras expressaram percepções diversas sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos e estruturais. As falas revelam que, embora o município de Maringá - PR disponha de boas condições gerais, ainda persistem desafios relacionados à atualização e à manutenção dos materiais utilizados no AEE, como evidenciam os relatos a seguir.

A minha quantidade de PAI em primeiro lugar, pode por lá, quantidade de demandas, escassez de recursos em segundo lugar que vai ficar [...] (Professora P2)

[...] eu percebi que Maringá é uma secretaria muito rica, então a gente tem recursos, né? É claro que a gente precisa modernizar os recursos que a gente tem. Existe muito recurso ótimo (Professora P3)

[...] depois a escassez de recurso no meu caso tá. Eu tenho bons jogos pedagógicos, mas hoje mesmo eu preciso de uma porta que para acesso a minha sala [...] e não consigo já tem quase 1 ano que eu pedi isso aí [...] (Professora P4)

As falas das professoras revelam diferentes percepções sobre a disponibilidade de recursos nas SRM de Maringá-PR. Para a Professora P2, a escassez de recursos ainda é uma realidade. Glat e Pletsch (2019), corrobora com essa discussão ao afirmarem que a efetividade das práticas inclusivas depende de condições materiais e estruturais que sustentem o trabalho pedagógico especializado.

Já a fala da Professora P3 traz uma visão mais positiva, ao reconhecer que a Secretaria Municipal de Educação de Maringá é bem estruturada e dispõe de diversos recursos que favorecem o trabalho na SRM. Contudo, ela enfatiza a necessidade de modernização e adequação dos materiais disponíveis, para que acompanhem as novas demandas e tecnologias assistivas. Essa percepção está alinhada ao que destacam Blanco e Pletsch (2020), ao afirmarem que a inclusão requer não apenas recursos, mas sua constante atualização e uso pedagógico intencional.

Por sua vez, a Professora P4 reconhece que possui bons jogos pedagógicos, porém aponta que a demora na obtenção de materiais ou reparos estruturais interfere no funcionamento da sala. O tempo de espera para atender solicitações simples, como a manutenção de espaços ou aquisição de itens específicos, evidencia

limitações administrativas que impactam diretamente o cotidiano docente. Segundo Capellini e Mendes (2021), a gestão eficiente dos recursos é fundamental para que o professor possa planejar e executar o PAI de maneira adequada às necessidades do aluno.

A análise do contexto investigado, nesta pesquisa, indica que embora Maringá-PR apresente investimentos significativos em materiais e infraestrutura, ainda pode haver desafios quanto à modernização, manutenção e agilidade na reposição de recursos, aspectos essenciais para o fortalecimento do AEE nas SRM e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, a discussão sobre a estrutura material das SRM conduz necessariamente à análise de como o atendimento vem sendo organizado pedagogicamente, especialmente por meio do Plano de Atendimento, documento que orienta as intervenções no AEE.

6.11 Como tem se dado o atendimento educacional por meio do Plano de Atendimento Individualizado (PAI)

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Você elabora o Plano de Atendimento Individualizado com atividades de forma individual ou por grupos de alunos atendidos? A Análise das respostas possibilitou a identificação de uma categoria de análise: Entre o individual e o coletivo: Desafios na operacionalização do PAI

Na seção a seguir, essa categoria será apresentada.

6.11.1 Entre o individual e o coletivo: Desafios na operacionalização do PAI

Embora o PAI seja um documento concebido para atender às necessidades específicas de cada aluno, a prática cotidiana nas SRM mostra que, na maioria das vezes, os atendimentos acabam sendo organizados em pequenos grupos de alunos com demandas semelhantes. Essa dinâmica, embora possa favorecer a troca entre pares e otimizar o tempo pedagógico, traz o risco de descaracterizar o caráter

individualizado do plano, transformando-o em um plano centrado no grupo de alunos atendidos, não em específico nas necessidades específicas de cada aluno.

As falas das participantes refletem as dificuldades enfrentadas.

Olha, eu procuro fazer uma seleção assim de níveis de aprendizado. É o que eu mais coloco. Eu vou mais pelo nível de aprendizado. Porque às vezes tem grupos que tem dois níveis de aprendizado, né? Eu vou pelos níveis de aprendizado mesmo da criança, pelas dificuldades. Então, se tiver uma criança que tem o mesmo nível de aprendizado de desenvolvimento da outra, você faz o PAI igual, mais ou menos com as características um do outro, mais parecidos um ao outro [...] (Professora P1)

As duas coisas, porque eu preciso pensar individualmente no meu aluno. Então aí eu estou elaborando de forma individual, só que ao mesmo tempo eu tenho que lembrar que ele tá no grupo de um outro aluno que precisa de uma outra atividade, um outro recurso, uma outra habilidade para ser alcançada e eu preciso da ajuda desse outro aluno. Então eu tenho que incluir no PAI dele que ele vai fazer tal atividade (mesmo que não precise). Vamos explicar assim, ó, eu estou trabalhando a parte emocional de uma criança, não quer dizer que no meu grupo de cinco alunos eu preciso trabalhar essa parte estrutural da emoção, da afetividade, né? Seja lá qual for a habilidade que eu vou preparar, tenho que pedir para que o grupo inteiro faça, mesmo que seja importante só para um aluno. Para alcançar o sucesso de um às vezes os outros quatro não vão fazer, mesmo que não precisem. E eu tenho que incluir essa atividade no PAI que ele tem que aparecer lá. É uma coisa assim, às vezes nem sempre é necessário que uma criança faça, porém eu vou usar ela de parâmetro para o outro ver. E até porque a gente volta lá nessa questão, né? Eu tenho que preencher todas as áreas (Professora P3)

Na verdade, alguns casos são individuais, mas tem alguns alunos que já são maiores que já tem assim as mesmas dificuldades aí é por grupo, às vezes tem até um aluno que parece mais, aí às vezes um outro tem que mudar alguma coisinha ali e você não foge do individual. Então sempre tem alguma coisinha ali que você tem que alterar para o individual (Professora P4)

[...] Às vezes eu uso a mesma literatura para aquele grupo, mas se eu tenho um grupo de três alunos as atividades diferenciam às vezes porque às vezes eu não consigo colocar o grupo na mesma faixa etária, na mesma dificuldade que eles têm, então cada um vai ter a sua especificidade, mais os três por exemplo vão trabalhar com a mesma história, aí eu mudo a forma de trabalho e atividade aplicada também (Professora P5)

Na teoria eu faço individual né, no computador para cada aluno, mas eu sempre penso no grupo, então eu vou montando assim, já que é a mesma turma por exemplo, são três crianças do 2º ano que vou deixar na mesma turma, então eu pego e faço no individual pensando no coletivo (Professora P6)

As falas das professoras revelam que, embora o PAI esteja normativamente definido como um documento de caráter individualizado, sua elaboração e execução

ocorrem, no cotidiano das SRM, atravessadas pela organização do atendimento em pequenos grupos. Tal movimento evidencia uma complexidade entre o princípio da individualização, previsto nas normativas que regulamentam o AEE, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a dinâmica concreta do trabalho pedagógico.

A professora P3 explicita essa complexidade ao relatar a necessidade de incluir no PAI atividades que nem sempre correspondem exclusivamente às demandas de um único aluno, mas que são desenvolvidas coletivamente. Esse aspecto não deve ser interpretado como descaracterização do documento, mas como indício de que o planejamento individual é constantemente mediado pelas condições reais de atendimento e pela organização do tempo pedagógico. Nesse sentido, Pletsch (2014) argumenta que a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da prescrição normativa, mas das condições objetivas de trabalho docente, que influenciam diretamente a forma como os instrumentos pedagógicos são apropriados e operacionalizados.

De modo semelhante, a professora P4 afirma que organiza o planejamento por grupos com demandas próximas, mas realiza ajustes individuais, reconhecendo que nenhuma necessidade é absolutamente idêntica. Tal movimento confirma o que apontam Bersch (2006) e Rocha e Deliberato (2012): mesmo quando o atendimento ocorre em grupo, o foco do PAI deve permanecer na singularidade do aluno, exigindo adaptações e diferenciações constantes.

A fala da professora P5 também reforça essa lógica ao relatar o uso de uma mesma literatura para o grupo, com diferenciação nas mediações e atividades propostas. Trata-se de uma estratégia pedagógica que busca respeito às especificidades, revelando um esforço de conciliar coletividade e individualização. Tal compreensão dialoga com Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão pressupõe reorganização das práticas pedagógicas, rompendo com modelos homogêneos e assumindo a diversidade como princípio estruturante do ensino.

Por fim, a professora P6 sintetiza essa ambivalência ao afirmar que elabora o documento individualmente, mas sempre considerando o coletivo. O PAI, portanto, emerge como instrumento formalmente individual, mas pedagogicamente atravessado pelas interações grupais que caracterizam o funcionamento das SRM.

Essa dinâmica de atuação das professoras revela-se especialmente significativa para esta dissertação, pois evidencia a complexidade envolvida na operacionalização do PAI no contexto das SRM. Tal realidade convida à reflexão sobre como a individualização tem sido assegurada na prática, considerando as condições concretas de trabalho, a organização do tempo pedagógico e as demandas simultâneas presentes no atendimento.

Não se trata de questionar a atuação das docentes, mas de compreender que a articulação entre planejamento individual e a dinâmica grupal exige formação consistente, orientação pedagógica contínua e espaços de reflexão coletiva. Mesmo quando os alunos apresentam habilidades ou demandas semelhantes, a singularidade de cada trajetória impõe a necessidade de estratégias diferenciadas, cuidadosamente planejadas e registradas.

Autores da área alertam para a importância de preservar a função pedagógica do PAI nesse processo. Glat e Blanco (2007), ao discutirem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, destacam que reconhecer diferenças individuais vai além de identificar semelhanças entre alunos, exigindo intervenções que respeitem ritmos, potencialidades e modos próprios de aprendizagem.

Capellini e Mendes (2011) reforçam que o PAI não deve ser confundido com um planejamento coletivo do AEE, ainda que o atendimento ocorra em grupo. O documento precisa conter objetivos claros, metas possíveis e estratégias ajustadas à realidade de cada aluno. Nessa mesma direção, Tannús-Valadão (2018) ressalta que o planejamento individual só cumpre sua finalidade quando parte das habilidades, necessidades e potencialidades de cada sujeito, constituindo-se como instrumento orientador de práticas realmente significativas.

Dessa forma, a análise desenvolvida não aponta para um distanciamento intencional da proposta pedagógica do PAI, mas evidencia um desafio existente entre a prescrição normativa e a dinâmica concreta do atendimento. Retomar a centralidade pedagógica do documento implica compreender que sua função não é apenas organizar o trabalho docente ou atender a exigências formais, mas garantir que o foco permaneça no aluno, assegurando intervenções que promovam aprendizagem, participação e desenvolvimento no contexto inclusivo. Assim, fortalecer o PAI significa

reconhecer o próprio papel do AEE nas SRM, preservando sua essência individualizada mesmo em contextos de atendimento coletivo.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera a diversidade de deficiências, transtornos e especificidades presentes no atendimento, as quais impõem desafios distintos à elaboração do planejamento individualizado.

Nesse sentido, torna-se pertinente analisar quais condições ou perfis de alunos são apontados pelas professoras como mais desafiadoras na elaboração do PAI, ampliando a compreensão sobre as demandas formativas e pedagógicas implicadas nesse processo.

6.12 A elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e os alunos atendidos

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Qual das deficiências ou transtornos atendidos na sala de recursos você tem mais dificuldade para elaborar o PAI? A Análise das respostas possibilitou a identificação de uma categoria de análise: Dificuldades enfrentadas.

Na seção a seguir, essa categoria será apresentada.

6.12.1 Dificuldades enfrentadas

A elaboração do PAI exige que o docente compreenda profundamente as necessidades específicas de cada aluno atendido, o que se torna particularmente desafiador nos casos de alunos com TEA nível 3 de suporte, deficiências múltiplas, ou crianças da Educação Infantil com graves atrasos no desenvolvimento, conforme apontado pelas professoras entrevistadas. Esses desafios não apenas técnicos, mas também emocionais e organizacionais, especialmente diante de perfis que não respondem de maneira previsível as intervenções pedagógicas.

O ensino de alunos com TEA, sobretudo aqueles que demandam maior nível de suporte, apresenta complexidades próprias. Pimentel e Fernandes (2014) destacam que as dificuldades nas áreas de comportamento, socialização e comunicação impactam diretamente o processo de aprendizagem, exigindo do

professor estratégias altamente individualizadas, flexíveis e responsivas. Nessa perspectiva, a imprevisibilidade das respostas dos alunos pode tornar o planejamento mais dinâmico e exigir reformulações constantes.

As falas das professoras evidenciam essa complexidade:

Eu tô com mais dificuldade naquelas crianças do infantil, os iniciais infantis 3, né, que é o menorzinho que eu tenho, quando não atende comando nenhum, quando está ali iniciando, essa é a minha maior dificuldade. Para a questão, para as crianças independente da deficiência, mas aquelas que precisam mais de estimulação, isso, né? De estímulos, isso. E as outras também vão adquirindo bagagem com o longo do atendimento (Professora P1)

[...] No meu caso, é mais os alunos que têm mais de um laudo, múltiplas deficiências (Professora P2)

Eu acho que assim, eu não tenho a dificuldade de determinada deficiência de determinado transtorno, eu tenho dificuldade na hora que você vai olhar no grupo onde essa criança está inserida. Digamos assim, vamos supor que eu esteja com uma criança da Educação Infantil, aí eu tenho que montar um PAI, elaborar um PAI e às vezes ele não tá sozinho, né? Não estou fazendo atendimento só com ele e essa criança ela pode ter qualquer uma das deficiências, mas assim, na hora que você põe uma criança da educação infantil, junto com a criança do ensino fundamental, nem sempre é positivo. Então até mesmo para criar um PAI é mais complicado. Então, eu não diria deficiência, nem o transtorno eu diria. A dificuldade é misturar a educação infantil junto com fundamental, ou seja, as especificidades do grupo. É uma dificuldade, na verdade é uma mistura do grupo (Professora P3)

Olha eu tenho mais dificuldade no suporte 3, porque nem sempre o que você planeja você consegue, ele não aceita, você não consegue aplicar (Professora P4)

[...] Preciso trabalhar um PAI, que a criança seja autista suporte 3, por exemplo, porque às vezes eu ainda não consegui atingir o entendimento dele, por exemplo, eu tenho criança que ele fica ali no suporte 1 de comportamento, porém de compreensão, de entendimento ele é suporte 3, aí tem aquele aluno também que não é verbal, então nesses casos eu encontro dificuldade, porque é um tiro no escuro, porque nem sempre eu consigo, às vezes eu preparo uma atividade e eu não consigo aplicar, porque o aluno de repente ele não me dá o retorno, né.

E aí às vezes, o que é que acontece? Você preparou uma aula maravilhosa e aí com ele não abriu nem o caderno e de repente você chega na hora ali você tem que fazer uma outra. Por isso, que às vezes eu falo para você que o PAI, fica falho porque nesses casos eu não consigo. Como é que eu vou analisar uma criança e fazer um PAI trimestral? Até eu chegar lá eu não percebi como é que essa criança está, agora se eu analisar ele semanalmente, é um pouco mais fácil (Professora P5)

TEA, que agora é por suporte, né? Mas, é aqueles que não falam, sabe? Eu não sei para onde eu vou, para onde eu fui e para onde eu devo ir (Professora P6)

A professora P1 evidencia a dificuldade na elaboração do PAI para crianças pequenas da Educação Infantil que ainda não respondem a comandos e necessitam de estimulação constante. Conforme Vygotsky (1997), nessa etapa do desenvolvimento, a mediação do adulto é elemento central para a formação das funções psicológicas superiores, o que demanda do professor intervenções sensíveis e ajustadas ao nível de desenvolvimento da criança.

A professora P2 destaca a complexidade envolvida no atendimento a alunos com múltiplas deficiências. Fonseca (2009) argumenta que, nesses casos, o planejamento precisa integrar diferentes áreas do desenvolvimento, articulando recursos de acessibilidade e estratégias funcionais que considerem as potencialidades e limitações de forma global.

Na fala da professora P3, a dificuldade não está associada a um diagnóstico específico, mas à composição heterogênea do grupo, quando alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são atendidos conjuntamente. Imbernón (2011) ressalta que a heterogeneidade constitui um dos principais desafios da prática docente, exigindo leitura contextualizada das necessidades e adaptação constante das estratégias pedagógicas.

As professoras P4, P5 e P6 apontam maior complexidade nos casos de alunos com TEA, nível de suporte 3, especialmente aqueles não verbais. A imprevisibilidade das respostas e a dificuldade de estabelecer comunicação clara tornam o planejamento mais desafiador, exigindo reformulações frequentes. Nesse contexto, a literatura destaca a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso fundamental para ampliar possibilidades de expressão e interação. Rocha e Deliberato (2012) e Bersch (2006) afirmam que a utilização de recursos como pranchas, pictogramas e sistemas digitais favorece a participação ativa do aluno, ampliando suas possibilidades comunicativas e contribuindo para maior efetividade das intervenções pedagógicas.

Além disso, Seabra Júnior e Lacerda (2018) enfatizam que alunos com maior necessidade de suporte demandam planejamento intensivo e acompanhamento mais individualizado, o que pode tensionar a organização do atendimento quando realizado em pequenos grupos. Em síntese, as falas das professoras indicam que as maiores dificuldades na elaboração do PAI estão relacionadas à complexidade dos perfis

atendidos e à diversidade de demandas presentes nas SRM. Crianças pequenas exigem mediações constantes; alunos com múltiplas deficiências demandam integração de diferentes áreas do desenvolvimento; e alunos com TEA suporte 3, especialmente não verbais, requerem estratégias comunicativas específicas e planejamento altamente flexível.

Esse cenário reforça que o AEE precisa consolidar-se como espaço de construção contínua de recursos, estratégias e mediações pedagógicas. Para que o PAI cumpra plenamente sua função, torna-se fundamental que haja investimento permanente em formação continuada, ampliação do repertório de tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa e organização de condições adequadas de trabalho, favorecendo práticas realmente individualizadas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Além de favorecer a construção de práticas e estratégias voltadas a um atendimento realmente eficaz na SRM, torna-se fundamental refletir sobre como essas intervenções dialogam com o trabalho desenvolvido na sala comum. A efetividade do PAI não se esgota no atendimento especializado, mas depende da articulação entre os professores, de modo que as estratégias planejadas no AEE possam repercutir no cotidiano da sala regular. Nesse sentido, compreender como os docentes concebem o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e professor da SRM torna-se elemento central para analisar a consistência e a continuidade das práticas inclusivas.

6.13 Concepções e crenças sobre o trabalho colaborativo entre professor da sala de aula comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais

As participantes da pesquisa responderam à seguinte pergunta: Em sua opinião, você considera importante o trabalho colaborativo entre professores de sala de recurso, apoio em sala e regente? E como você acredita que a colaboração entre os professores regulares e especializados pode ajudar na elaboração do PAI para sala de recursos? A Análise das respostas possibilitou a identificação de uma categoria de análise: Situações vivenciadas pelos docentes das SRM.

Na seção a seguir, cada categoria será apresentada.

6.13.1 Situações vivenciadas pelos docentes das SRM

A prática do trabalho colaborativo entre os professores da SRM, professores de apoio e docentes regentes é apontada pelas professoras como uma ação de grande importância para a elaboração efetiva do PAI. No entanto, as falas das participantes revelam uma realidade marcada pela fragmentação das ações pedagógicas, pela ausência de espaços estruturados para trocas e, muitas vezes, pelo isolamento profissional, o que compromete a intencionalidade e a eficácia das estratégias de inclusão.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) estabelece que é atribuição do professor especializado: acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, assim como estabelecer parcerias entre professores do AEE e os do ensino comum. Ao assumir que o professor de AEE deve “acompanhar a funcionalidade” dos recursos e interagir efetivamente com professores das salas regulares, a resolução reconhece a necessidade de ensino colaborativo. Isso implica uma prática educativa coletiva, em que os docentes compartilham metas, conhecimentos e estratégias, especialmente no planejamento e acompanhamento do Plano do AEE e do PEI, diante das especificidades dos alunos atendidos. Essas determinações legais reforçam que o trabalho do professor de AEE não se restringe à sala de recursos: ele deve atuar diretamente no ambiente de ensino regular, integrando-se e colaborando com os professores da sala comum.

Zerbato (2016) defende o ensino colaborativo como uma prática essencial para a efetivação da inclusão escolar, uma vez que promove a corresponsabilização entre os professores da sala comum e os do AEE no planejamento, na instrução e na avaliação dos alunos, público da educação especial. A partir da análise de experiências em diferentes escolas, Zerbato (2016) evidencia que essa abordagem amplia as possibilidades de atuação docente, favorece o desenvolvimento dos estudantes e fortalece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, fundamentadas na cooperação e na partilha de saberes entre os profissionais da educação.

À luz dessas reflexões, o trabalho colaborativo precisa ser institucionalizado como uma prática contínua e planejada, e não reduzido a trocas esporádicas ou informais. Quando essa articulação ocorre de forma não estruturada, ela perde seu caráter formativo e deixa de impactar positivamente no planejamento pedagógico voltado às necessidades específicas dos alunos público da educação especial.

Cada professora, segundo seus próprios relatos, elaboram o PAI com base em suas experiências e nas observações que realiza na SRM, sem uma escuta ativa das professoras da sala comum ou das docentes de apoio:

[...] Eu não tenho contato com os professores de apoio, nem do regular dos meus alunos, porque eles não são da minha escola. Eu nem sei nem quem é os professores. Eu sei o nome, porque os meus alunos falam, e alguns eu até conheço de vista e tal. Mas, como que você vai ter se é cada um por si? Então, aí a última pergunta, como você acredita que a colaboração entre professores pode ajudar na elaboração do PAI? Seria importante, porque daí a gente ia montar esse PEI em conjunto, porque assim, eu monto o meu PAI, a professora de apoio monta o PEI e a professora do regular nem chega perto, né? O professor do regular nem sabe o que é PEI, nem o que é PAI. Joga tudo em cima das costas do professor de apoio. E aí, o de apoio acaba fazendo ali o que ele conhece do aluno, e a gente na sala de recurso faz em cima do que a gente trabalha ali do aluno, do conhecimento que a gente tem do aluno, ali. Porque assim, é um leque aberto, cada um numa ponta, ninguém liga pra saber, ninguém vai lá perguntar. Então assim, cada ano você faz do seu jeito, e ninguém fala nada. Porque o PAI, se eu for escrever uma receita de bolo lá, ninguém vai nem saber que tá escrito, porque ninguém vai ler. Porque ninguém olha, ninguém olha! É só eu que entendo aquele PAI, só eu que entendo o que eu escrevo [...] (Professora P2)

Eu vejo assim, logo que a gente entrou, no concurso público nós tínhamos 20 horas com aluno e 20 horas para esse trabalho colaborativo, que é de uma eficácia muito grande e de extrema importância. Porque a partir do momento que você junta o conhecimento de uma pessoa que é profissional, com o conhecimento de um outro profissional e você vai criar um ambiente escolar, você vai criar adaptações e tudo vai ser mais inclusivo [...] quando você junta os olhares diferentes você consegue dar mais qualidade dentro do seu PAI e ele ser mais eficaz, né. Então, você vai desenvolver experiência desse conhecimento, e você vai desenvolver práticas, né? Então, é isso até para nós enquanto professores de sala de recursos, as trocas são maravilhosas, porque às vezes já aconteceram situações com você que não aconteceu comigo, que futuramente pode acontecer, que eu vou lembrar que a outra agiu de tal forma, né? E dentro desse trabalho colaborativo, ele tinha eficácia e era gostoso de fazer [...] vocês estão ali juntos pensando na criança, né? Então essas práticas colaborativas elas estão sendo falhas porque elas ou não existem e quando existem foi em um momento, como que eu posso dizer? Que eu vou dar uma dica do que fazer com aquele aluno, porque o professor falou disso na hora do café e eu fui lá dar uma dica porque eu não tenho tempo de ir lá na sala ver como que realmente está acontecendo, ele já existia e era válido. E ele não existe mais, então essa prática colaborativa, ela acaba sendo de forma informal e ela pode não ser bem-vista também, porque eu estou dando uma sugestão e às vezes o professor não vai gostar daquela sugestão, porque não é o momento que a gente deve estar sentando para discutir aquela sugestão. Às vezes uma conversa de café ou uma

conversa de corredor, né? Então, assim eu acho que perde a eficiência da prática pedagógica para o aluno, da prática do que a gente quer realmente que evolua, que avança esse aluno. Então, eu acho que tinha que voltar a ter isso, né? Eu não sei se essa prática colaborativa ela existe uma lei para que ela exista ou não, mas ela com certeza, ela melhoraria e muito o acompanhamento, avaliação, a construção desse ambiente inclusivo, a construção do PEI e do PAI. A gente tinha mais proximidade das famílias [...] E você precisa fazer trocas com a família, porque essa criança, ela precisa avançar em casa e na escola [...] então assim, a gente já teve esse momento e a gente pode dizer que foi eficaz. Então assim, qualquer coisa que eu pense em ambiente, em prática, em PAI, habilidade, em necessidade, se eu conseguir pensar isso no coletivo com certeza vai ser melhor e agora nesse momento a gente vive um momento que estamos sós! Faça o seu PAI, faça seu relatório, entregue e pronto. O meu PAI nunca ninguém olhou (Professora P3)

[...] Eu acho super importante, tanto que eu sempre fui a favor da gente fazer as visitas, e poder ter contato com os professores de sala para gente conhecer quem é o aluno, pois na sala de recurso é uma coisa, às vezes na sala é outra, né? Que é um contexto diferente. É muito importante, eu acho que é a partir das conversas, dessa troca entre nós eu acho que a elaboração do PAI seria mais fácil, eu acho que ia ampliar o desenvolvimento da criança, se a gente tivesse esse acesso né, acho que a gente é muito fechado né, tipo a nossa sala é aqui e ninguém vem. Desde quando eu comecei, eu nunca mais me aprofundi com o professor regente, eu sempre escutei, dei opinião quando me perguntou, mas assim poder participar ali e eles serem abertos também a escutar a gente, é bem difícil, mas acho que facilitaria muito a vida do aluno. Aí fica um PAI do professor da sala de recursos, um PEI do professor de apoio e se às vezes fosse feito um, mas todo mundo junto participando, eu acho que o aluno estaria mais inserido na sala, porque o professor também olharia para ele. Por que eu escuto muito assim: aí o aluno é da fulana, mas não [...] É o aluno da fulana, da beltrana, pois ela também é a professora dele, né. Quem sabe responder para você do Joãozinho é a professora de apoio, pois a professora regente, não sabe. Eu acho que se a professora, aqui na escola a gente tem alguns professores que são bem legais, não participa do PEI do aluno, mas ela sabe quem é o aluno, então ela chama para participar na sala, ela faz o aluno participar da rotina da turma e não ser só o aluno dá professora fulana que é o apoio, sabe? Então, eu acho que o PEI, seria muito mais válido se fosse feito por todos né, entregue uma cópia para nós da sala de recursos, pra gente saber o que tá sendo feito pra ele e a gente poder ajudar no que é o nosso trabalho né, por meio de jogos, por meio de brincadeiras, por meio do que fosse, eu acho que seria um trabalho mais fácil (Professora P6)

Esses depoimentos revelam não apenas um sentimento de solidão no exercício do AEE, mas também um apontamento da ausência de diálogo entre os profissionais que, teoricamente, deveriam atuar de forma integrada para garantir um atendimento verdadeiramente inclusivo. A colaboração entre os profissionais não pode ser vista como uma gentileza ou uma escolha individual, mas como uma obrigação institucional, que está prevista na lei e precisa da gestão para acontecer.

Além disso, a ausência de articulação entre os profissionais pode comprometer a coerência pedagógica, uma vez que diferentes professores, com diferentes estratégias e expectativas, atuam sobre o mesmo aluno sem construírem um plano de ação comum. Como aponta Mantoan (2015), a inclusão só se efetiva quando a escola rompe com a lógica individualista e fragmentada, promovendo uma cultura de cooperação e corresponsabilidade.

As participantes reconhecem que, quando o trabalho colaborativo é realizado de forma planejada e respeitosa, ele fortalece a elaboração do PAI e potencializa as possibilidades de aprendizagem dos alunos atendidos na SRM. No entanto, o que se observa, empiricamente, é a inexistência de espaços institucionais que garantam a escuta mútua e a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

A centralidade do trabalho colaborativo também encontra respaldo na recente atualização normativa promovida pelo Decreto nº 12.686/2025 e sua alteração pelo decreto 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento reafirma o caráter transversal da Educação Especial e a necessidade de articulação entre os profissionais da escola para assegurar a permanência, participação e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial na classe comum. Ao reforçar que o AEE deve ocorrer de forma complementar e suplementar ao ensino regular, o decreto evidencia que a atuação do professor especializado não pode se dar de maneira isolada, mas integrada às práticas desenvolvidas pelos docentes da sala comum.

Desse modo, a política nacional atualiza e fortalece o entendimento já presente na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ao indicar que a efetivação da inclusão depende da cooperação pedagógica, do planejamento conjunto e do acompanhamento articulado das estratégias previstas no PAI. A consolidação do ensino colaborativo, portanto, não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como um princípio orientador das políticas públicas voltadas à educação inclusiva no país.

É fundamental destacar que o ensino colaborativo não se apresenta como iniciativa eventual ou demanda isolada dos professores, mas como diretriz prevista nas normativas que regem a educação inclusiva, devendo ser institucionalmente assegurado pelas redes de ensino. Não se trata de prática condicionada à

disponibilidade de tempo, mas de componente estruturante do AEE, cuja ausência pode comprometer a qualidade das intervenções pedagógicas (Zerbato, 2016).

Reduzir o ensino colaborativo a diálogos informais ou compreendê-lo como mera sobreposição de funções revela uma interpretação limitada de seu papel no processo educativo. Trata-se, ao contrário, de eixo articulador que possibilita a construção de metas comuns, a coerência nas ações pedagógicas e a continuidade do percurso formativo do aluno. Nesse sentido, mais do que predisposição individual, o ensino colaborativo demanda organização institucional, planejamento sistemático e compromisso coletivo com a aprendizagem de todos.

6. RECURSO EDUCACIONAL

Diante desse contexto, torna-se fundamental pensar em estratégias que possam subsidiar a prática docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, a construção de recursos pedagógicos que orientem, sistematizem e apoiem o trabalho do professor no AEE configura-se como uma possibilidade concreta de fortalecimento dessas práticas, contribuindo para a organização do planejamento e para a tomada de decisões pedagógicas mais intencionais no contexto das SRM.

Esta dissertação está acompanhada da elaboração de um recurso educacional, conforme exigência do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), em consonância com a Instrução Normativa PROFEI nº 02/2024. De acordo com essa normativa, o recurso educacional consiste em uma contribuição pedagógica destinada a um público específico, devendo apresentar relevância para o aprimoramento das práticas educacionais e das reflexões relacionadas ao ensino público, além de estar adequado quanto ao meio, à forma, à linguagem e ao conteúdo.

Nessa perspectiva, o recurso educacional materializa os conhecimentos produzidos no processo investigativo, ao propor estratégias, metodologias e intervenções que dialoguem com as demandas concretas do contexto escolar. Tal compreensão está em consonância com estudos sobre os mestrados profissionais, que apontam os produtos educacionais como elementos estruturantes dessas formações, voltados à articulação entre teoria e prática e à socialização do conhecimento produzido, com potencial de aplicação em situações reais de ensino

(ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020; BUSS, 2025). Assim, o recurso educacional configura-se como uma devolutiva social da pesquisa, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva.

Dado os resultados encontrados na pesquisa, e com o objetivo de auxiliar os professores que atuam nas SRM do município de Maringá-PR, foi desenvolvido um **Recurso Educacional em formato de Guia de atividades**. Esse material surgiu a partir das análises e discussões apresentadas nesta dissertação, configurando-se como um recurso diretamente articulado às necessidades evidenciadas no cotidiano das professoras de SRM.

O Guia foi construído com a finalidade de possibilitar que o professor identifique, qual área do PAI deve ser realizada a intervenção, considerando as demandas específicas de cada aluno atendido. Para isso, o material apresenta sugestões de atividades organizadas de acordo com três, das cinco áreas que compõem o PAI utilizado nas SRM de Maringá:

Figura 6 - Área de Intervenção 1 - Funções Psicológicas Superiores

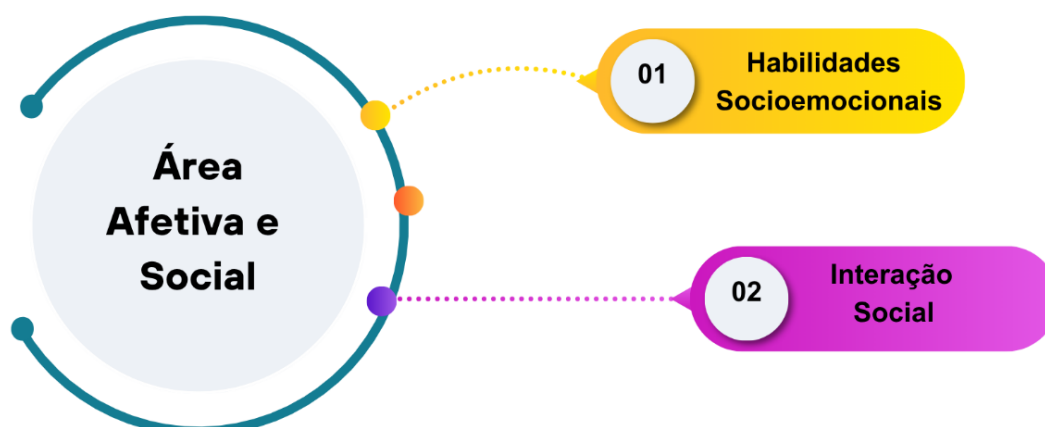


Fonte: Elaborado pela autora, 2026

A imagem apresenta um infográfico. À esquerda, há um círculo central em tom claro com a expressão "Funções Psicológicas Superiores" escrita no interior. Ao redor

desse círculo, observa-se um arco circular com pequenos marcadores coloridos que se conectam, por meio de linhas pontilhadas, a cinco elementos dispostos horizontalmente à direita. Esses cinco elementos aparecem organizados em formato de caixas arredondadas coloridas, numeradas de 01 a 05. O primeiro item, em tom amarelo, refere-se à “Sensação-Percepção”, com destaque para as modalidades visual, auditiva e tátil. O segundo, em tom alaranjado, indica “Atenção”. O terceiro, em roxo, apresenta “Memória”. O quarto, em azul arroxeadado, traz “Linguagem e Pensamento”. O quinto, em azul claro, refere-se a “Raciocínio – Funções Executivas”.

Figura 7 - Área de Intervenção 2 - Área Afetiva e social



Fonte: Elaborado pela autora, 2026

A imagem apresenta um Infográfico. À esquerda, há um círculo central em tonalidade clara com a inscrição “Área Afetiva e Social”. Ao redor do círculo, observa-se um arco gráfico com marcadores coloridos que se conectam, por meio de linhas pontilhadas, a dois blocos horizontais posicionados à direita da imagem. O primeiro bloco, numerado como 01 e apresentado na cor laranja, indica “Habilidades Socioemocionais”. O segundo bloco, numerado como 02 e apresentado na cor roxa, refere-se à “Interação Social”

Figura 08 - Área de Intervenção 3 - Área Psicomotora



Fonte: Elaborado pela autora, 2026

A imagem apresenta um Infográfico. À esquerda, há um círculo central em tonalidade clara com a inscrição “Área Psicomotora”. Ao redor do círculo, observa-se um arco gráfico com marcadores coloridos que se conectam, por meio de linhas pontilhadas, a cinco blocos horizontais numerados, posicionados à direita da imagem. O item 01, apresentado na cor laranja, indica “Coordenação Motora Fina” e “Coordenação Motora Grossa”. O item 02, também em tonalidade alaranjada, refere-se a “Esquema Corporal”. O item 03, na cor roxa, indica “Lateralidade”. O item 04, em azul arroxado, apresenta “Estruturação Espacial”. O item 05, em azul claro, refere-se a “Estruturação Temporal”.

O Recurso Educacional desenvolvido nesta pesquisa é voltado ao apoio do trabalho docente nas SRM, estruturado a partir das demandas reais identificadas ao longo do estudo. Diferentemente de materiais genéricos que apresentam atividades de forma descontextualizada, o guia organiza-se com base em áreas de intervenção, permitindo ao professor partir da identificação das necessidades específicas de cada aluno para, então, acessar sugestões de atividades coerentes com essas demandas. Assim, o material não se limita a apresentar propostas prontas, mas orienta o processo de tomada de decisão pedagógica, contribuindo para um planejamento mais intencional, estruturado e alinhado ao PAI.

O Guia está organizado de modo a articular três elementos centrais: a identificação das demandas do aluno, a definição das áreas de intervenção e a proposição de atividades pedagógicas possíveis. Cada seção apresenta exemplos práticos que podem ser adaptados conforme a singularidade de cada aluno, respeitando seu ritmo, suas potencialidades e as barreiras enfrentadas no processo de escolarização. Essa organização favorece não apenas a seleção de atividades, mas principalmente a compreensão do porquê e para que intervir em cada área, fortalecendo a atuação pedagógica do professor de SRM.

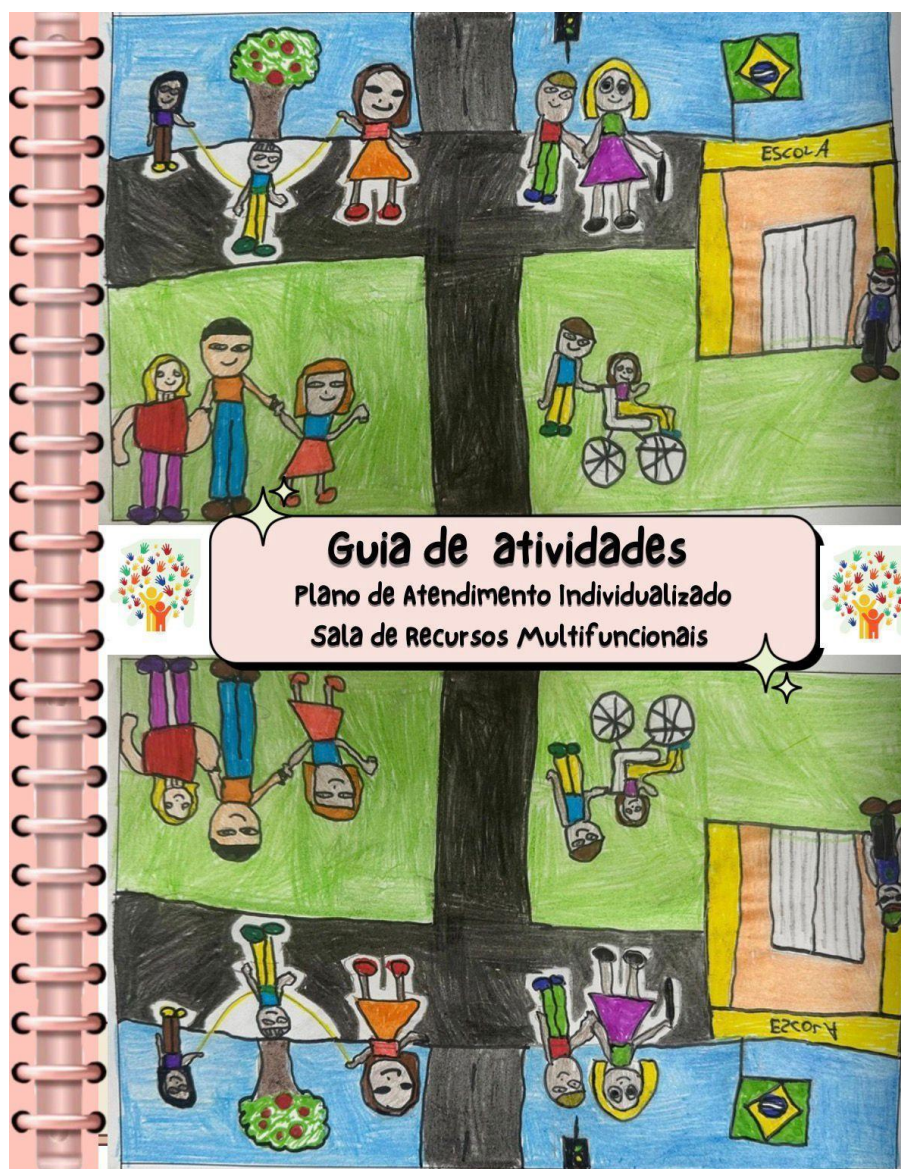
Além disso, o material foi concebido como um instrumento de apoio à elaboração e à implementação do PAI, ao sistematizar possibilidades de intervenção e auxiliar na organização dos objetivos pedagógicos. Ao oferecer um repertório estruturado de estratégias e atividades, o Guia contribui para reduzir a sobrecarga docente, na medida em que disponibiliza referências que podem ser adaptadas à realidade de cada aluno, evitando que o professor precise iniciar o planejamento a cada atendimento sem um direcionamento prévio. Ao mesmo tempo, favorece a individualização do atendimento, pois possibilita a articulação entre as necessidades específicas do aluno, os objetivos traçados no PAI e as práticas desenvolvidas na SRM.

Dessa forma, o Guia não se configura como um roteiro fixo ou prescritivo, mas como um instrumento flexível e dinâmico, que reconhece a complexidade da Educação Especial e a necessidade de respostas pedagógicas contextualizadas. Seu diferencial reside justamente na articulação entre organização pedagógica, intencionalidade no planejamento e aplicabilidade prática, contribuindo para fortalecer a autonomia docente e qualificar o AEE.

Por fim, para melhor ilustrar a Recurso educacional apresentado, a seguir encontra-se a imagem da capa que compõe o Guia desta dissertação. A ilustração foi produzida por uma aluna atendida na SRM da autora, no contexto de um concurso promovido pela rede municipal, cujo tema estava relacionado à inclusão. O desenho da aluna foi selecionado e tornou-se capa dos cadernos escolares da rede municipal nos anos de 2025 e 2026. Com a devida autorização da família, o desenho foi incorporado ao presente guia de atividades, valorizando a produção da aluna e

reafirmando o compromisso com a inclusão e o protagonismo dos estudantes no contexto educacional.

Figura 9 - Capa do Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A imagem acima, tem formato semelhante a uma folha de caderno, com uma lateral rosa à esquerda imitando espiral. No centro, há um desenho dividido em quatro partes simétricas, como se a cena estivesse refletida de cabeça para baixo na metade inferior. Na parte superior, aparece uma cena em frente a uma escola. À direita, há um prédio amarelo com a palavra “Escola” escrita na fachada e uma bandeira do Brasil ao lado. A porta é grande e clara, e há uma figura adulta próxima à entrada. À esquerda e ao centro, crianças brincam e caminham sobre um caminho preto que cruza a imagem em

formato de cruz. Uma menina pula corda, outra criança está ao lado, e mais à direita há duas crianças de mãos dadas. Em uma área verde, há um aluno empurrando uma colega que usa cadeira de rodas, representando inclusão. Também aparece uma família formada por dois adultos e uma criança de mãos dadas. Ao fundo, há céu azul, uma árvore com frutos vermelhos e um semáforo. A parte inferior repete a mesma cena, porém invertida, como um reflexo espelhado. Sobre o centro da imagem há uma faixa clara com o título: “Guia de atividades – Plano de Atendimento Individualizado – Sala de Recursos Multifuncionais”. Em ambos os lados do título há pequenos desenhos de árvores formadas por mãos coloridas, simbolizando diversidade e inclusão.

Espera-se que este Guia possa servir de apoio não apenas aos professores de Maringá-PR, mas a todos professores que atuam em SRM, de diferentes contextos, tornando-se uma ferramenta útil para repensar práticas, reduzir desafios e contribuir para a construção de um trabalho de referência na educação inclusiva.

Para garantir maior acessibilidade, o recurso educacional foi disponibilizado em formato digital. Assim, qualquer interessado poderá acessar o Guia completo, que direciona ao material na íntegra.

Para acessar o Guia completo, incluindo orientações detalhadas, fundamentação teórica, bem como o texto integral desta dissertação, basta acessar o site: <https://profei.uem.br/dissertacoes/turma-04>, conforme mostrado na imagem abaixo.

Figura 10 – Acesso a Dissertação e ao Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2026

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores das SRM do município de Maringá-PR na elaboração e aplicação do PAI, identificando fatores que impactam sua efetividade como instrumento pedagógico no âmbito do AEE nas SRM.

Ao longo da investigação, foram analisados marcos legais, produções acadêmicas e normativas que fundamentam a importância do AEE nas SRM como serviço complementar e essencial à escolarização dos alunos público da educação especial. Evidenciou-se a SRM como espaço pedagógico estruturado para esse atendimento e o PAI como instrumento central de organização, registro e direcionamento das intervenções individualizadas.

A fundamentação teórica demonstrou que o PAI constitui elemento estruturante da inclusão escolar, desde que elaborado de forma contextualizada, participativa e fundamentada teoricamente. Quando compreendido para além da dimensão burocrática, o PAI orienta práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas, favorecendo o desenvolvimento acadêmico, social e funcional dos alunos.

As análises das entrevistas revelaram, contudo, tensões entre a concepção teórica do PAI e as condições concretas de sua operacionalização. As professoras participantes reconheceram sua relevância, mas apontaram desafios significativos que comprometem sua efetividade, especialmente a sobrecarga decorrente do elevado número de alunos atendidos por docente, a ausência de tempo institucionalizado para outras atribuições inerentes à função, a burocratização excessiva do documento, a padronização que limita a personalização e a necessidade de formações continuadas específicas e contextualizadas relacionadas às SRM. Destacou-se ainda a discrepância entre o crescimento das matrículas de alunos público da educação especial e a expansão insuficiente de SRM no Brasil, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades para a efetivação do ensino colaborativo. Embora reconhecido como elemento estruturante do AEE, o trabalho articulado entre professor da SRM, professor da sala comum, equipe pedagógica e famílias encontra obstáculos organizacionais, especialmente quanto à

compatibilização de horários e à ausência de diretrizes institucionais claras que garantam sua sistematização. Evidenciou-se também que a formação inicial ainda não contempla de maneira satisfatória a complexidade da atuação na SRM, reforçando a necessidade de processos formativos mais alinhados às demandas reais do contexto escolar.

Diante desses achados, reafirma-se que o fortalecimento do PAI como instrumento pedagógico exige condições institucionais adequadas. Tal fortalecimento passa pela ampliação do número de SRM, pelo redimensionamento do número de alunos por professor, pela oferta de formações continuadas inovadoras e contextualizadas, pela flexibilização dos instrumentos de planejamento e pela implementação de políticas públicas que sustentem o ensino colaborativo como prática institucional e não apenas individual.

Conclui-se que o PAI não pode ser reduzido a um documento formal. Ele constitui ferramenta essencial para organizar o trabalho pedagógico no AEE e assegurar intervenções fundamentadas, sistemáticas e individualizadas. Entretanto, sua efetividade está intrinsecamente relacionada às condições estruturais e organizacionais oferecidas pelo sistema educacional. Sem políticas de provimento, formação, acompanhamento e suporte institucional, há o risco de esvaziamento de sua função pedagógica.

Nesse sentido, esta pesquisa não se encerra em suas conclusões. Ao contrário, aponta para a necessidade de continuidade de investigações que aprofundem a análise sobre a organização das SRM, as condições de trabalho docente e a implementação do PAI em diferentes contextos. Estudos dessa natureza são fundamentais para preservar a essência do AEE como serviço complementar e suplementar, evitar sua descaracterização e subsidiar a formulação de políticas públicas mais consistentes.

Reafirma-se, por fim, que a consolidação de uma educação inclusiva efetiva depende do compromisso articulado entre gestão, formação docente e organização pedagógica. Fortalecer as SRM, valorizar o professor e garantir condições reais de planejamento são medidas indispensáveis para assegurar a cada aluno o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P. de; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da SOBER (2007–2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007> Acesso em: 29 mar. 2026..

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Guia de instrução do plano educacional individualizado: processos de elaboração e implementação do plano educacional individualizado na educação profissional e técnica de nível médio**. Rio Pomba, MG: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565742> Acesso em: 29 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C.; O Plano Educacional Individualizado e sua execução no contexto da inclusão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1434-1450, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329>. Acesso em: 31 out. 2025.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: recurso e estratégia pedagógica**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 157–182.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L.; LOUREIRO, S. R.; BONACCORSI, C.; Contexto escolar: práticas educativas do professor e comportamentos das crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 277–286, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008> Acesso em: 10 set. 2025.

BORGES DE P., A.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; CRISTINA PIOLLA HILLESHEIM, M. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 16–33, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50/2023:

Orientações específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: MEC/CNE, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

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

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. **Atualiza dispositivos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2020: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2020-reune-dados-de-48-5-milhoes-de-matriculas>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023-dados-educacao-especial>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/522b2820-6449-4e22-94bb-ad9f787fc0fc>. Acesso em 29 mar. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte**. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 5, n. 9, 2000. DOI: 10.17648/educare.v5i9.3878. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3878>. Acesso em: 29 mar. 2026.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Qualitative Research: Planning, Theories and Approaches**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIVERSA. Plano de AEE, PEI ou PDI? **Entenda a diferença entre eles**. Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/plano-de-ae-pe-ou-pdi-entenda-a-diferenca-entre-eles>. Acesso em: 20 out. 2025.

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral em sala de recursos multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 547–562, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qyz85FvMPNGzJmXmkHZ8CKJ/?format=html&lang=pt>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-155, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/354654778>. Acesso em: 10 set. 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 135–154, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JqVGWnhfJkpW9gDzg9vnMzH/?lang=pt>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINÉ, C.; RUIZ, A. M. **A planificação educativa individualizada: uma via para o desenvolvimento curricular e a educação inclusiva**. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GLAT, Rosana (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013 (reedição de obra de 1988).

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa Maria. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o papel da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 135–152, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 35–39, out. 2005. Disponível em: <https://pt-static.zdn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O plano educacional individualizado como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 2, p. 157–174, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bkfyCmCzPBVnFc5GqhcMYVP>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional

individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79–100, 2012. DOI: 10.4322/CHSR.2014.005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco; Centro Lemann; Todos Pela Educação; UNICEF, 2024. Análise publicada em 16 ago. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61–79, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000300005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 10 set. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1153–1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704024>. Acesso em: 29 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores: prática, conhecimento e identidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, E.; outros. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência: percepção de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 57-70, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kp6t79yGSWJJKNswXDfxPLR/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2025.

LORENZATO, Sérgio. As crianças resolvem problemas? In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8729853.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MAHL, Eliane; OLIVEIRA, Patricia de; ZUTIÃO, Patrícia. Estratégias utilizadas por três professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IF Baiano: relatando experiências. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12981>. Acesso em: 14 mar. 2026.

MANZOLI, L. P.; BATISTA, B. R. de; SANTOS, C. V. dos. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250–1264, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12965. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12965>. Acesso em: 23 nov. 2024.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

MARINGÁ. **Currículo da Educação Municipal de Maringá**: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Maringá: CS, 2020. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-online.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

MARINGÁ. Edital n.º 030/2012-SEADM. **Concurso Público para provimento de cargos efetivos de Professor (Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional)**. Maringá: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: https://venus.maringa.pr.gov.br/arquivos/orgao_oficial/arquivos/oom%201683.pdf

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. Normativa n.º 07/2013-SEDUC. **Estabelece critérios para o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a organização da função dos professores concursados**. Maringá: SEDUC/PMM, 2013.

MARINGÁ-PR. Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar. **Elaboração do Plano Educacional Individualizado**. Maringá: GAPI, 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C; REDIG, Annie Gomes. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 66-79, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300066&lng=pt&nrm=iso. acessos em 29 mar. 2026. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019>

MELLO, Alessandra de Fátima Giacomet. **Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638970

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTESSORI, Maria. **O método Montessori**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, n. 350, p. 203–218, 2009. Disponível em: <https://researchportal.ulisboa.pt/pt/publications/para-una-formaci%C3%B3n-de-profesores-construida-dentro-de-la-profesi%C3%B3/>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.); KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Regina Leite Garcia de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/2011** – SUED/SEED. Curitiba: SEED, 2011. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf Acesso em: 29 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 09/2018** – SUED/SEED. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf Acesso em: 29 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED. **Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Estadual de Educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true> Acesso em: 29 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Orientação n.º 004/2024 – DEDUC/SEED. **Orienta sobre as atividades pedagógicas no AEE (SRM)**. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@540968a4-2c63-4719-b571-3b76628dea07&emPg=true> Acesso em: 29 mar. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 3.979/2022 – GS/SEED, de 20 jul. 2022. **Dispõe sobre o AEE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=287267&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.4.2023.9.27.56.517>. Acesso em: 29 mar. 2026.

PASIAN, Mara Sílvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 213–225, nov. 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/949>.

Acesso em: 29 jul. 2025.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 71, p. 1–24, jan./mar. 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33958>. Acesso em: 10 set. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, Taubaté, v. 19, n. 2, p. 171–178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 mar. 2026

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 10 set. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312012000100012&lng=pt&nrm=iso.A cesso em: 26 nov. 2024.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/407b7bd4-5e92-4f52-991a-dc1c8f8e6a78>. Acesso em: 29 mar. 2026.

RESENDE, Lara Sabrina Gomes; GAMA, Luciana Miranda Chaves; COSTA, Suelen Rodrigues de Freitas. **Plano de ensino individualizado (PEI): um facilitador para a inclusão de alunos autistas nas aulas de língua portuguesa**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1564>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ROBERTO, M. C.; ANTERO, K. F. **A importância da formação continuada de professores no processo de inclusão escolar**. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2016, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID113_06102016194258.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROCHA, Daniela Martins da; DELIBERATO, Débora. O plano educacional individualizado no contexto da educação inclusiva: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 439–456, set./dez. 2012. DOI: 10.1590/S1413-65382012000300005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>. Acesso em: 11 set. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; FERREIRA, Ana Paula Almeida; SILVA, Jarlisse Nina Beserra da; PADILHA, Maritania dos Santos. O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas SRM: revisão bibliográfica (2016–2020). *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 332-345, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114038>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SANTOS, J. O. L.; SOUZA, R. C. P.; CAVALCANTE, A. L. B. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 409–422, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/S1413-65382317000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3w9R6nQCwn7yZ8c5yJJSFLn/>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Sandra Maria Nascimento de Mattos. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 50–59, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho dos. Planejamento da ação didática na Educação Especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano (UNITAU)**, Taubaté, v. 12, n. 1, p. 98–113, jan./abr. 2019. DOI: 10.32813/rchv12n12019artigo8. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/download/514/279/1744>. Acesso em: 6 out. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento educacional especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230016, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqS9SkJV7CN6vkMfNFJ/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, F. Sandra; ALMEIDA, L. Amélia. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo: desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62–88, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ijkem/article/view/81479>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, Gabrielle Lenz da. A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do PEI para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_19aad983a36a8681e3164d3f7e8e1fdd. Acesso em 29 mar. 2026.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, M. A. da. **A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15064>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, R. S.; SILVA, I. R. da; SCHÜTZ, J. A. As contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23–38, 30 jan. 2022. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/as-contribuicoes-do-ae-para-o-desenvolvimento-das-criancas-17lw9h3s.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SIQUEIRA, Andressa da Silva Sousa; DIAS, Olga Maria da Fonseca e Silva; PAULA, Vera Lucia Rodrigues; NOGUEIRA, Jackeline Nathya de Sousa. **Planejamento docente para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.** In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 10., 2024, Fortaleza, CE. **Anais... Educação especial** (Vol. 3). Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora, 2024. p. 725–740. DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.042. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT10/TRABALHO_COMP

[LETO_EV200_MD5_ID17051_TB6696_16102024173049.pdf](#). Acesso em: 6 out. 2025.

SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 295–310, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38236>. Acesso em: 10 set. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Plano Educacional Individualizado (PEI): fundamentos e aplicação**. São Carlos: UFSCar, 2018. (Coleção Educação Especial). Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais na Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/3070>. Acesso em: 26 mar.2026.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 23, e230044, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230044. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/>. Acesso em: 10 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

VASCONCELLOS, M. F.; MARQUES, C. C.; MIRA, M. M. Paulo Freire e formação docente: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Linhas Críticas**, 29, e47518, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347518. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47518>. Acesso em 29 mar. 2026

VIANNA, Márcia Marin; MASCARO, C. A. A. C.; SIQUEIRA, C. F. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: **GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Case Study Research: Design and Methods**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. (Publicação em 2015 no Brasil.).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO

Questionário Socioeconômico e Formação Acadêmica para Professores

O questionário tem por objetivo traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para responder às questões referentes ao seu perfil pessoal, profissional e acadêmico.

1. Informações Pessoais:

- Nome completo:
- Idade:
- Gênero:
- Estado civil:
- Número de dependentes:

2. Formação Acadêmica:

- Grau de escolaridade mais alto alcançado:
- Instituição de ensino onde obteve seu diploma:
- Área de formação:
- Possui especialização ou pós-graduação? Em caso afirmativo, em qual área?

3. Experiência Profissional:

- Tempo de experiência como professor de SRM:
- Já trabalhou em outras áreas além da educação? Se sim, quais?

4. Condições de Trabalho:

- Tipo de contrato de trabalho (efetivo, temporário, horista, etc.):
- Jornada de trabalho semanal:
- Valor aproximado do salário mensal:

5. Moradia:

- Tipo de moradia (própria, alugada, cedida, etc.):
- Número de cômodos na residência:
- Tempo de residência no local atual:

6. Transporte

- Meio de transporte utilizado para ir ao trabalho:
- Distância média percorrida diariamente:

7. Aspectos Socioeconômicos:

- Renda familiar mensal:
- Possui outras fontes de renda além do trabalho como professor? Se sim, quais?
- Participa de programas de auxílio do governo? (ex: Bolsa Família, Bolsa Escola, etc.)

8. Saúde e Bem-Estar:

- Como você avalia seu estado de saúde geral?
- Prática alguma atividade física ou de lazer regularmente? Se sim, qual?

9. Outras Informações:

- Tem algum objetivo específico de curto ou longo prazo relacionado à sua carreira ou vida pessoal?
- Existe alguma informação adicional que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE 2 - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS ENTREVISTA

Roteiro para entrevista dos Professores

A entrevista tem por objetivo identificar a formação acadêmica dos professores e conhecer suas dificuldades e concepções sobre atuação docente, PEI e ensino colaborativo. Contamos com a sua colaboração para responder às questões.

1. Formação Profissional:

1.1 Em que medida você considera que sua formação acadêmica o preparou para lidar com as necessidades específicas dos alunos das SRM?

1.2 De 0 a 10, quanto você avalia a importância da formação continuada ofertada pela secretaria de educação do município de Maringá, na sua prática em sala de aula? Justifique sua resposta.

2. Concepções sobre Atuação Docente nas SRM:

2.1 Como você descreveria o papel do professor em uma sala de recursos multifuncionais?

2.2 Quais desafios você enfrenta ao trabalhar com alunos das SRM?

3. Entendimento sobre PEI:

3.1 Como você define um Plano Educacional Individualizado (PEI)?

3.2 Quais são as áreas a serem trabalhadas que você inclui para elaborar um PEI?

3.3 Como você avalia a importância e eficácia dos PEIs para os alunos das SRM?

3.4 Você tem conhecimento sobre documentos que norteiam as atividades realizadas na Sala de Recursos e as idéias fundamentadas por alguns autores sobre o PEI?

3.5 Você considera a estrutura do PEI de Maringá, efetiva? Se a resposta for não, o que mudaria para que ele se torne realmente eficaz?

3.6 Quais suas dificuldades no processo de construção do PEI? Cite por ordem de relevância dentre as seguintes opções: Quantidade de demandas, Falta de apoio da equipe pedagógica, Estrutura inadequada do PEI, Insuficiência de conhecimento, Escassez de recursos e outros.

3.7 Você elabora o PEI, com atividades de forma individual ou por grupos de alunos atendidos?

3.8 Qual das deficiências ou transtornos, atendidos nas SRM, você tem mais dificuldades para elaborar um PEI?

3.9 Em sua opinião, você considera importante o trabalho colaborativo entre professores de SRM, apoio em sala e regente? Como você acredita que a colaboração entre professores regulares e especializados pode ajudar na elaboração do PEI para SRM?

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PROFEI – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto de pesquisa: O Plano de Ensino Individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Maringá-Pr: Desafios Docentes

Pesquisador Responsável: Patricia de Oliveira

Pesquisador Assistente: Déborah Pereira Carvalho dos Santos

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa.

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “O Plano de Ensino Individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Maringá-Pr: Desafios Docentes” de responsabilidade da pesquisadora orientadora (a) Patricia de Oliveira e pesquisadora assistente Déborah Pereira Carvalho dos Santos. O trabalho tem como objetivo investigar quais são as dificuldades dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais em elaborar e aplicar o Plano de Ensino individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esta pesquisa envolverá apenas professores efetivos para atendimento em SRM. A participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário e

participar de uma entrevista de forma virtual. O questionário será enviado pela plataforma digital Google Forms e será composto por 9 (nove) questões de perguntas abertas e fechadas e tem por objetivo traçar o perfil socioeconômico, acadêmico e social dos professores participantes da pesquisa. A entrevista será realizada de forma individual e virtual, através da plataforma Google Meet. O entrevistado deverá responder 3 (três) quesitos totalizando 13 (treze) questões, onde conversaremos, oportunizando que você exponha suas opiniões, percepções e concepções sobre SRM, PEI, atuação docente e ensino colaborativo. Estima-se que a entrevista terá a duração de 30 a 40 minutos e deverá ocorrer de acordo com o horário e disponibilidade de cada participante. Se você permitir, estas entrevistas serão gravadas, sendo necessário apenas a gravação de sua voz. Isto porque a intenção é estudar suas opiniões e entender quais as dificuldades e entendimento dos professores de SRM em relação ao Plano de Ensino Individualizado. Caso não permita a gravação, suas falas serão anotadas pelo pesquisador para o mesmo fim: estudar e entender suas concepções sobre o Plano de Ensino nas SRM.

Como toda pesquisa possui riscos existe possibilidade do participante sentir-se constrangido ao responder a entrevista, medo de não saber responder ou de ser identificado(a), ficar estressado, cansaço ou com vergonha ao responder às perguntas, medo de quebra de anonimato e de sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional. Ciente destes riscos, a pesquisador buscará garantir a dignidade, anonimato, sigilo, respeito e ética dos (as) participantes, bem como assegurar o direito de manifestar-se em conformidade ou não com o que está sendo proposto, assim como permitir que seus direitos sejam respeitados, como não responder alguma pergunta, desistir ou retomar em outro momento. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação., assim como determina a Resolução CNS no 466 de 2012 (BRASIL, 2012) e Resolução CNS no 510/2016 (BRASIL, 2016). Caso

o pesquisador perceba sinais de cansaço ou estresse, ele poderá sugerir dar continuidade à entrevista em outro momento previamente agendado com você ou até mesmo finalizá-la. Entretanto, caso você se sinta cansado ou estressado, também poderá sugerir a continuidade da entrevista em momento oportuno, pode optar por não responder mais às perguntas ou responder apenas aquelas que desejar de qualquer forma, é importante que você saiba que tem o direito de interromper a entrevista no momento que desejar e deixar de participar dela sem nenhum tipo de prejuízo para você. Além destes riscos, a pesquisa realizada em ambientes virtuais (quando faz uso de e-mails, sites, formulários eletrônicos, entrevistas online, ligações telefônicas, entre outros) também pode trazer os seguintes riscos: quebra de sigilo e confidencialidade por meio de algum tipo de vazamento das informações fornecidas pelo participante. Para evitar este risco, o pesquisador responsável, utilizará um computador pessoal, com senha e caso permita a gravação, irá baixá-la assim que terminar a entrevista e arquivá-la em HD externo ou outro equipamento que evite que os dados fiquem disponibilizados na Nuvem (espaço para armazenamento de informações). Caso a coleta das informações prestadas por você não ocorram por meio de gravação (o pesquisador anotou suas respostas), as anotações decorrentes serão devidamente armazenadas pelo pesquisador responsável, em local seguro conforme exige as Resoluções CONEP 466/2012, 510/2016 e a Lei n. 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Portanto, se você ainda sentir medo de ser identificado ou tenha medo de que haja quebra de sigilo ou do anonimato, saiba que todas as medidas que visam preservar a integridade dos participantes e o sigilo das informações por eles fornecidas serão mantidas conforme previsto na legislação brasileira e que você está protegido pelas Resoluções CONEP e pela citada lei acima, assim como pela Constituição Federal. O pesquisador encaminhou todos os instrumentos de coleta para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a coleta de dados apenas ocorrerá após a autorização do mesmo. Os resultados da pesquisa serão publicados, contudo a sua identidade não será divulgada, o sigilo será mantido

utilizando o uso de nomes fictícios com foco no conteúdo e não na forma das falas. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, devendo entrar em contato por meio dos dados abaixo para que possa ser reembolsado. Sua participação também compreende benefícios. Entre os benefícios podemos citar sua contribuição para a ciência, para a inclusão efetiva e com qualidade dos alunos públicos-alvo da Sala de Recursos Multifuncionais. Também contribuirá para o aprimoramento do atendimento pedagógico em SRM assim como na elaboração do Plano Educacional Individualizado de forma efetiva, resultando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com:

PESQUISADOR (A) ORIENTADOR/A RESPONSÁVEL: Dr Patrícia de Oliveira E-mail: patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br Telefone: 075 999733944

PESQUISADOR(A) ASSISTENTE: Deborah Pereira Carvalho Dos Santos, Rua Amélia Henrique 143, Maringá-Pr, CEP 87047475. Telefone: 44988043103 / E-mail: deborah.santos.uem.turma4@gmail.com

COPEP UEM - Comitê permanente de Ética em pesquisa com seres humanos.
Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG-sala 4 – CEP 87020-900, Maringá-PR –
Telefones: (44) 3011-4597 ou 3011-4444, E-mail copep@uem.br Atendimento de segunda a sexta-feira das 07h40 às 11h40 e das 13h30 às 17h30. (exceto nos horários de reuniões dos Comitês). O atendimento ocorrerá preferencialmente por

telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, solicitamos a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

- () SIM, aceito participar da pesquisa. Autorizo a gravação apenas de minha voz.
() SIM, aceito participar da pesquisa, mas NÃO AUTORIZO a gravação de minha voz
() Não aceito participar da pesquisa.

Eu, _____

RG _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.


Maringá, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

Patrícia de Oliveira
Pesquisador Orientador (a) Responsável

Deborah Pereira Carvalho dos Santos
Pesquisador(a) Assistente

ANEXO 1 - MODELO PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

	PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIRETORIA DE ENSINO GERÊNCIA DE APOIO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR
---	--

PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO - PAI

Sala de Recursos Multifuncionais

INFORMAÇÕES DO (A) ALUNO (A)
Unidade escolar: _____
Nome completo: _____
Data de nascimento: _____ Turma: _____ Turno: _____
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS
Queixa: _____

Faz uso de medicamentos controlados? Quais? Dosagem e horários. _____

É acompanhado por outros profissionais:

Fonoaudiologia () Psicologia () Fisioterapia () Terapia Ocupacional () Musicoterapia () Psicopedagogo () Oftalmologista ()

Outros _____

PERFIL DO ALUNO	
Habilidades Comunicativas <input type="checkbox"/> Balbucio <input type="checkbox"/> Aponta para itens do seu interesse <input type="checkbox"/> Uso de gestos <input type="checkbox"/> Faz uso de imagens <input type="checkbox"/> Comunicação alternativa. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Verbal <input type="checkbox"/> Não verbal	Outras Habilidades Gosta de música? _____ Assiste vídeos? _____ Tem comida preferida? _____ E bebida? _____ Gosta de abraços? () Sim () Não Gosta de toques? () Sim () Não Leves ou Fortes? _____ Gosta de cores e luzes? () Sim () Não O que o deixa feliz no ambiente escolar? _____
Habilidades Sociais <input type="checkbox"/> Chora. Em qual situação? _____ <input type="checkbox"/> Escuta com atenção <input type="checkbox"/> Tem iniciativa para iniciar uma conversa <input type="checkbox"/> Usa hábitos de cortesia (obrigado, por favor, licença) <input type="checkbox"/> Apresenta-se com autonomia. Ou quando solicitado ()	



<input type="checkbox"/> Formula perguntas	Tem resistência a palavra NÃO? _____
<input type="checkbox"/> Aceita ajuda	Tem manias, medos ou fobias? Quais? _____
<input type="checkbox"/> Brinca sozinho	_____
<input type="checkbox"/> Tem amigo de preferência	Tem hipersensibilidade a sons, textura ou cores? Quais? _____
<input type="checkbox"/> Participa dos grupos	_____
Habilidades Motoras	Outras características
<input type="checkbox"/> Amassa	Como o aluno se desregula?
<input type="checkbox"/> Rasga	_____
<input type="checkbox"/> Recorta	_____
<input type="checkbox"/> Pinta	_____
<input type="checkbox"/> Pinça	<input type="checkbox"/> Corre
<input type="checkbox"/> Come sozinho	<input type="checkbox"/> Sobe e desce degraus
<input type="checkbox"/> Se veste sozinho	<input type="checkbox"/> Pula
<input type="checkbox"/> Imita Gestos	<input type="checkbox"/> Dança
	Em quais situações o aluno necessita de mais paciência?

	Como acalmá-lo? _____

	Qual a melhor forma de incluí-lo.

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS

Funções Psicológicas: As funções psicológicas superiores desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança, pois contribuem para a forma como elas pensam, aprendem, resolvem problemas e interagem com o mundo aos eu redor. Essas funções incluem a atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio, percepção, funções executivas e autorregulação emocional.

Afetiva e social: As áreas sociais e afetivas de aprendizagem se referem aos aspectos do desenvolvimento e da educação que estão relacionados à interação social, emoções, relacionamentos interpessoais e consciência emocional. Dentro dessas áreas, os alunos podem aprender habilidades como empatia, comunicação eficaz, resolução de conflitos, cooperação, autoconhecimento emocional e habilidades sociais. O desenvolvimento saudável nessas áreas pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico, a autoestima e a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos.

Psicomotora: A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois integra aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento global. Dentro dessas áreas, os alunos podem aprender habilidades esquema corporal, lateralidade, coordenação motora fina e grossa, noção espacial e temporal, entre outras.

Língua Portuguesa: Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada.

Área da oralidade: As crianças aprendem em língua portuguesa a desenvolver a capacidade de se expressar verbalmente, aperfeiçoar a pronúncia correta das palavras, a compreender e seguir instruções orais, participar de conversas e debates, contar histórias, além de trabalhar a escuta ativa e a interpretação de textos orais. Essas habilidades são fundamentais para a comunicação eficaz e para o desenvolvimento da linguagem.

<u>Observações:</u>

Data: __/__/__

Professor responsável

Orientador Educacional

Supervisão

Direção