



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG  
CAMPUS OURO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT

Lillian Denise Barreto Rodrigues

**A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO  
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Ouro Branco

2024

LILLIAN DENISE BARRETO RODRIGUES

**A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO  
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco, do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia do Carmo Xavier.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT. Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

R696a Rodrigues, Lillian Denise Barreto.

A atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais / Lillian Denise Barreto Rodrigues. – 2024.  
183f.: il.col.

Orientadora: Gláucia do Carmo Xavier.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Necessidades Educacionais Específicas. I. Rodrigues, Lillian Denise Barreto. II. Xavier, Gláucia do Carmo. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 376.6



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
Campus Ouro Branco  
Diretoria de Ensino  
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 25 (vinte e cinco) de outubro de 2024, com início às 10h (dez horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **LILLIAN DENISE BARRETO RODRIGUES** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS**". A **dissertação** foi considerada **APROVADA**.

O **produto educacional**, Vídeo: "Atendimento Educacional Especializado" foi **VALIDADO** pela Banca Examinadora e considerado **APROVADO**.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Profª. Drª. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG - Orientadora)  
Profª. Drª. Carla Pedrosa de Lima (Instituto Politécnico de Bragança - IPB)  
Profª. Drª. Heleniara Amorim Moura (IFMG)  
Profª Esp. Silvânia Maria Sarnágli Lourenço (Colégio Tiradentes Avelino Camargo)  
Profª. Drª. Gisélia Maria Campos Ribeiro (IFMG - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 25 de outubro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia do Carmo Xavier**, Professora, em 26/10/2024, às 10:12, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Heleniara Amorim Moura**, Professora, em 06/11/2024, às 13:38, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Silvânia Maria Sarnágia Lourenço**, Usuário Externo, em 08/11/2024, às 10:40, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadoes> informando o código verificador **2076487** e o código CRC **E852DD11**.

23712.000032/2024-60

2076487v1

*Carla Aguiar*

*Dedico este trabalho aos meus filhos, Richard e Christyan, meus amores incondicionais, eternos e infinitos. Espero ser motivo de orgulho e exemplo para vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Jeová Deus pela saúde e pela vida.

Aos meus pais, Antônio e Rosa, por serem o meu alicerce; em especial, à minha mãe, por ser meu porto seguro.

Aos meus filhos, Richard e Christyan, por serem minha fonte de inspiração e motivação.

Ao meu marido, Adriano, pela parceria e companheirismo.

À minha família, Vivian, Rayssa, Rafael e Andressa, pelo incentivo constante.

Ao IFMG, campus Ouro Branco, por ter me acolhido e sido meu lar durante esta jornada.

Ao ProfEPT, pela oportunidade de realizar este sonho.

Aos profissionais do mestrado, por compartilharem seus vastos conhecimentos e experiências.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Xavier, pelo profissionalismo e competência.

À banca de examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heleniara Amorim Moura e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Pedroso de Lima, pelas valiosas sugestões e ensinamentos.

À banca de defesa, pela avaliação criteriosa e pelo feedback que garantiram o rigor acadêmico.

Aos participantes das entrevistas e dos questionários, que forneceram subsídios fundamentais para a coleta de dados.

Aos avaliadores do produto educacional, que deram contribuições essenciais para o aprimoramento do trabalho.

À minha mentora acadêmica, Camila, pelos sábios conselhos.

Aos profissionais da educação, Laryssa, Maria, Jean e Francys, pelo suporte.

Aos meus colegas do ProfEPT, Mariana, Márcia e Paulo Henrique, pelo apoio.

Ao meu amigo Paulo Sérgio, que conheci no mestrado, por compartilhar os desafios, angústias e alegrias desta trajetória.

Aos profissionais da Educação Especial e Inclusiva, que fazem de suas vidas um verdadeiro sacerdócio.

A todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para essa conquista.

Gratidão!

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo”.*

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas  
criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção”.*

*“A inclusão acontece quando se aprende  
com as diferenças, e não com as  
igualdades”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este estudo investigou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos campi do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). O objetivo da pesquisa foi analisar a atuação do profissional do AEE no contexto da EPT nos *campi* do IFMG. Para alcançar tal finalidade, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: i) elencar os fundamentos teórico-legais da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil e em Minas Gerais; ii) identificar as políticas de inclusão de alunos da Educação Especial no contexto da EPT; iii) definir como dá-se a atuação do profissional do AEE nos *campi* do IFMG; iv) desenvolver um vídeo formativo para os profissionais do AEE que atuam em cursos de EPT. Em relação à metodologia, o estudo enquadra-se na perspectiva qualitativa, visto que combinou análise documental de editais e normas de contratação dos profissionais do AEE, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito profissionais da mesma área de atuação mencionada. Essa abordagem foi escolhida para identificar tanto a perspectiva normativa quanto as experiências práticas dos profissionais, sendo apoiada por referências teóricas de especialistas no campo da inclusão, como Carvalho (2005), Mazzotta (1982) e Mantoan (2003; 2006). A análise de resultados foi realizada de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977) e divididas em 03 (três) categorias. Os resultados, obtidos a partir das entrevistas, indicaram desafios significativos, como a falta de salas de recursos adequadas aos profissionais do AEE, o que limita sua autonomia e eficácia, bem como indica deficiências na comunicação e na colaboração com o corpo docente regular, que impactam negativamente a integração dos estudantes com deficiência. Ademais, foi possível identificar a necessidade de melhorias na infraestrutura de suporte e nas dinâmicas de colaboração dentro dos Institutos Federais, com vistas a facilitar uma inclusão mais eficaz. No que tange às estratégias para mitigar esses desafios e promover uma educação inclusiva mais efetiva, foi desenvolvido um produto em formato de vídeo formativo, cujo propósito era fornecer informações sobre o papel e as práticas dos profissionais do AEE, esclarecendo suas responsabilidades e as técnicas utilizadas no suporte aos discentes. O vídeo, elaborado com o uso de artes gráficas, cores e conteúdo relacionados ao IFMG, incluiu uma personagem gráfica que representava a autora nas falas, servindo como recurso de formação contínua para os profissionais em exercício e como material informativo para toda a comunidade educacional interessada em melhorar a inclusão na EPT. O vídeo foi amplamente divulgado, sendo enviado aos NAPNEs dos 18 *campi* do IFMG, aos setores de Políticas Inclusivas e de Diversidade e Inclusão da Reitoria do IFMG, bem como a profissionais do AEE de outras instituições e a aprendizes da graduação e do PROFEPT. Após assistirem ao vídeo, os participantes responderam a um questionário, avaliando o produto educacional, o que permitiu reelaborar o material com base nas sugestões recebidas. Cabe destacar que esta pesquisa contribuiu para o diálogo sobre educação inclusiva na EPT, e as conclusões, juntamente com o produto educacional proposto, inspiraram melhorias substanciais nas práticas e políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com NEE na EPT.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Necessidades Educacionais Específicas. Práticas Educativas.

## ABSTRACT

This study investigated Specialized Educational Assistance (AEE) in the context of Professional and Technological Education (EPT), on the campuses of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG). The objective of the research was to analyze the performance of the AEE professional in the context of EPT on the IFMG campuses. To achieve this purpose, the following specific objectives were developed: i) list the theoretical-legal foundations of Special Education and Inclusive Education in Brazil and Minas Gerais; ii) identify policies for the inclusion of Special Education students in the context of EPT; iii) define how the AEE professional works on the IFMG campuses; iv) develop a training video for AEE professionals who work on EPT courses. Regarding the methodology, the study fits into a qualitative perspective, as it combined documentary analysis of notices and hiring rules for AEE professionals, in addition to semi-structured interviews carried out with eight professionals from the same area of activity mentioned. This approach was chosen to identify both the normative perspective and the practical experiences of professionals, being supported by theoretical references from experts in the field of inclusion, such as Carvalho (2005), Mazzotta (1982) and Mantoan (2003; 2006). The results analysis was carried out according to Bardin's content analysis (1977) and divided into 03 (three) categories. The results obtained from the interviews indicated significant challenges, such as the lack of adequate resource rooms for AEE professionals, which limits their autonomy and effectiveness, as well as indicating deficiencies in communication and collaboration with the regular teaching staff, which negatively impact the integration of students with disabilities. Furthermore, it was possible to identify the need for improvements in the support infrastructure and collaboration dynamics within the Federal Institutes, with a view to facilitating more effective inclusion. Regarding strategies to mitigate these challenges and promote more effective inclusive education, a product was developed in a training video format, the purpose of which was to provide information about the role and practices of AEE professionals, clarifying their responsibilities and the techniques used in supporting students. The video, created using graphic arts, colors and content related to IFMG, included a graphic character that represented the author in the speeches, serving as a continuous training resource for practicing professionals and as informative material for the entire interested educational community. in improving inclusion in EFA. The video was widely disseminated, being sent to the NAPNEs of the 18 IFMG campuses, to the Inclusive Policies and Diversity and Inclusion sectors of the IFMG Rectory, as well as to AEE professionals from other institutions and to undergraduate and PROFEPT apprentices. After watching the video, participants responded to a questionnaire evaluating the educational product, which allowed the material to be re-elaborated based on the suggestions received. It is worth noting that this research contributed to the dialogue on inclusive education in EPT, and the conclusions, together with the proposed educational product, inspired substantial improvements in educational practices and policies aimed at the inclusion of students with SEN in EPT.

**Keywords:** Specialized Educational Service. Special Education. Inclusive Education. Professional and Technological Education. Specific Educational Needs. Educational Practices.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DTI	Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EMBRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FHA	Fundação Helena Antipoff
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBC	Instituto Benjamin Constant
IF	Instituto Federal
IFECT	Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFSMG	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IN	Instrução Normativa

INES	Instituto Nacional da Educação Dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei De Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MPF	Ministério Público Federal
NAPNEE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAEI	Planos do atendimento Educacional Individualizados
PCD	Pessoa com Deficiência
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNAES	Política Nacional De Assistência Estudantil
PNAISPD	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
PNE	Política Nacional de Educação Especial
PNEDH	Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPCS	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SEEMG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TECNEP	Programa de Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas

com Necessidades Educacionais Específicas

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

UTRAMIG Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos 18 campi do IFMG .....	65
Figura 2 - Nº de respostas no formulário de avaliação.....	129
Figura 3 - Publicação no Youtube e nº de inscritos.....	129

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Comparativo de RTI: Brasil e Portugal .....	40
Quadro 2 – Dados de pesquisa dos 18 campi do IFMG .....	67
Quadro 3 - Categorização dos campi .....	73
Quadro 4 - Síntese do Percurso Metodológico.....	86
Quadro 5 - Apresentação dos participantes .....	92
Quadro 6 - Como cada profissional começou no AEE do IFMG .....	98
Quadro 7 - Formação e satisfação profissional dos participantes .....	99
Quadro 8 - Contratação e regime de trabalho como atribuições dos participantes .	102
Quadro 9 - Resposta dos participantes sobre abordagens e certificação no NAPNEE .....	107
Quadro 10 - Visão na percepção dos participantes entre alunos e profissionais ....	109
Quadro 11 - Satisfação, frustração e desafios dos participantes .....	113
Quadro 12 - Diferenciais de trabalhar no IFMG e experiências marcantes .....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idades e Cargos dos participantes .....	93
Tabela 2 - Média de tempo de atuação como profissional regular .....	94
Tabela 3 - Tempo de atuação como AEE .....	95
Tabela 4 - Tempo de atuação no IFMG .....	96
Tabela 5 - Atuação em outras intuições .....	97
Tabela 6 - Idade dos participantes .....	130
Tabela 7 - Gênero dos participantes .....	131
Tabela 8 - Quantidade de participantes que trabalham no IFMG.....	131
Tabela 9 - Quantas dos participantes trabalham no IFMG? .....	132
Tabela 10 - Avaliação dos aspectos técnicos .....	133
Tabela 11 - Avaliação dos aspectos pedagógicos .....	134
Tabela 12 - O vídeo pode incentivar a sociedade a refletir sobre a importância do reconhecimento dos profissionais do AEE? .....	135
Tabela 13 - As sugestões de melhorias do vídeo podem ajudar na rotina do AEE? .....	136
Tabela 14 - A opinião dos participantes mudou sobre o AEE após assistir ao vídeo? .....	136
Tabela 15 - Mesmo tendo legendas, o vídeo possui interpretação em Libras. Você acredita que a Libras torna o vídeo ainda mais inclusivo e acessível? .....	137
Tabela 16 - Em relação ao tema do vídeo "A importância dos profissionais do AEE", a trilha sonora utilizada no vídeo, "Aquarela, Toquinho (1983)", você considera adequada? .....	138
Tabela 17 - Sugestão (es) do que você daria para melhorar a valorização dos profissionais do AEE na sociedade? .....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>24</b>
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI) .....	26
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE) .....	33
<b>2.2.1 Internacionalização da educação inclusiva e resposta à intervenção: breve comparação entre os modelos brasileiros e portugueses</b> .....	<b>39</b>
2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFISSIONAL DE APOIO .....	41
2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	49
<b>2.4.1 Terminalidade Específica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b> .....	<b>56</b>
2.5 O PROFISSIONAL DE APOIO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs) .....	59
2.6 O AEE NO IFMG E SUA IMPORTÂNCIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EPT .....	64
<b>2.6.1 O papel do Profissional do AEE no IFMG e sua importância para implementação da inclusão da EPT</b> .....	<b>67</b>
<b>2.6.2 O NAPNEE e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFMG</b> .	<b>70</b>
2.6.2.1 NAPNEE.....	75
<b>2.6.3 O Profissional Especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IFMG</b> .....	<b>76</b>
<b>2.6.3.1 Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b> .....	<b>78</b>
<b>2.6.3.2 Atendente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b> .....	<b>79</b>
<b>2.6.3.3 Monitor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b> .....	<b>81</b>
<b>2.6.3.4 Instrução Normativa n° 10/2020</b> .....	<b>83</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>85</b>
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS EDITAIS PARA PROFISSIONAIS DO AEE.....	88
3.2 ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS, ATENDENTES E MONITORES DO AEE .....	89
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>91</b>
4.1 CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	92

4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS RESULTADOS .....	93
4.3 CONTRATAÇÃO DO IFMG E ATRIBUIÇÕES .....	101
4.4 ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO AEE E NAPNEE .....	104
<b>4.4.1 Percepção dos profissionais do AEE pelos estudantes e profissionais.</b>	<b>109</b>
4.5 AVALIAÇÃO PESSOAIS DE VIVÊNCIAS E PRAZERES NO AEE .....	111
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>119</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	119
5.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	120
5.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS CENTRAIS RELACIONADOS AO TEMA DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	121
5.5 EIXOS CONCEITUAL, PEDAGÓGICO E COMUNICACIONAL.....	124
<b>5.5.1 Eixo Conceitual .....</b>	<b>125</b>
<b>5.5.2 Eixo Pedagógico .....</b>	<b>125</b>
<b>5.5.3 Eixo Comunicacional .....</b>	<b>126</b>
5.6 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	126
<b>5.6.1 Análise dos dados.....</b>	<b>128</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO I – FLUXOGRAMA DO ATENDIMENTO DO NAPNEE IFMG .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO II – NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO III – FICHA DE INFORMATIVA DO ALUNO .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO IV – PLANO DE AÇÕES DO ATENDIMENTO AO ALUNO .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO V –REGISTRO DO ATENDIMENTO AO ALUNO E/OU RESPONSÁVEL</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO VI – MODELO PROTOCOLO INFORMATIVO .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO VII – RELATÓRIO NAPNEE .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO VIII – LEGISLAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI) .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO IX – PEI / PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO IFMG .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO VÍDEO .....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como tema a atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup> na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como enfoque a inclusão de alunos da Educação Especial (EE) em cursos de EPT do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). É importante, antes de aprofundar o objeto de estudo, compreender do que se trata a EE e a Educação Inclusiva (EI), pois, ao mesmo tempo a que se assemelham, possuem diferenciações.

A EE surge como um movimento nacional pelo direito da pessoa com deficiência (PCD) à escolarização, constituindo-se como modalidade que está presente em todos os níveis e etapas da educação brasileira. A EI, por sua vez, abarca a EE, pelo direito à inclusão escolar das pessoas com NEE de aprendizagens, porém é mais ampla por se tratar da inclusão dos discentes sem distinção. A EI, nesse sentido, advoga para garantir o acesso escolar a todos os estudantes com e sem deficiências, pois compreende um processo educativo que inclua a todos, garantindo seu pleno desenvolvimento e sua plena aprendizagem. Diante do exposto, questiona-se como se dá a atuação do profissional do AEE para garantir a inclusão na EPT? Ou ainda, levando em conta suas atribuições, de acordo com o que está disposto em lei, como o profissional do AEE efetiva práticas educativas adaptadas às deficiências e dificuldades dos estudantes?

O interesse pela temática surge da minha experiência por mais de treze anos como professora presencial, tutora de cursos à distância, coordenadora e supervisora. Leciono várias disciplinas nos cursos técnicos de Administração, Recursos Humanos e Logística na EPT. Durante a pandemia, atuei como docente de cursos à distância, no AEE na EPT, além de algumas escolas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEEMG); no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); na Fundação Helena Antipoff (FHA); na Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSMG). É necessário ressaltar que a educação ocupa um lugar de

---

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que, de maneira formal, a nomenclatura utilizada nos documentos oficiais é profissional do Atendimento Educacional Especializado ou profissional especializado. Entretanto, na rotina escolar e em alguns trabalhos científicos, esse docente é comumente conhecido como profissional de apoio. Nesse sentido, este trabalho utiliza as duas denominações para identificar o mesmo profissional.

destaque em minha vida, como via de formação e transformação; a vida de docente está incorporada à minha essência.

Ser professora é ser uma semeadora de esperanças, uma disseminadora de ideias, uma articuladora de mudanças e uma propagadora de sonhos. Devo à educação toda a minha evolução, pois, por meio dela, fui me transformando e transformando outras vidas. Nesse percurso, acredito que aprendi mais do que ensinei. Sendo assim, na minha experiência atuando no AEE na EPT, inquietou-me a dificuldade de inclusão de alunos da EE no contexto das escolas de EPT, aguçando meu interesse em entender melhor como o profissional do AEE contribui para o processo de inclusão de alunos da EE no contexto da EPT nos Institutos Federais.

Nos estudos prévios realizados, buscou-se teses e dissertações que tratassem sobre os objetos aqui delineados, sendo necessário, para tanto, utilizar a Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a realização das buscas, elencaram-se os seguintes descritores: “Educação Especial”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “Atendimento Educacional Especializado” e “Instituto Federal”. Em um primeiro momento, foram utilizados apenas com dois descritores, “educação especial” e “educação profissional e tecnológica, sendo possível identificar 28 pesquisas. Depois, foi incluído, quando o descritor “Instituto Federal”, momento em que foi possível encontrar 15 trabalhos. Desses estudos, foram selecionados, tendo como critério de seleção a relação com o objeto de estudo aqui pesquisado.

Assim, foram selecionados os seguintes textos: i) a tese de Trevisan (2023) intitulada “As políticas de Educação Especial em Institutos Federais: singularidades na Educação Profissional e Tecnológica”; ii) a dissertação de Cardoso (2016) intitulada “Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica”; iii) a dissertação de Dall’Alba (2016) intitulada “Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNEE do IFAM”; iv) a dissertação de Souza (2020) intitulada “A Educação Profissional e Tecnológica na educação básica e a preparação da pessoa com deficiência intelectual para o mundo do trabalho no município de Manaus”; v) a dissertação de Moura (2013) intitulada “A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/*Campus Recife*”; vi) a dissertação de Costa (2018) intitulada “Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNEE do Instituto Federal do Acre” e vii) a dissertação de Cicero (2012) intitulada “O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina”.

Desse modo, a partir da análise dos resumos dos trabalhos, observa-se que as temáticas se aproximam do estudo desenvolvido nesta pesquisa. Além disso, percebe-se que nenhum trabalho encontrado aborda os assuntos do presente estudo tampouco possuem como *lócus* o IFMG, demonstrando, assim, que a presente pesquisa preenche uma lacuna importante nas produções acadêmicas sobre a EE no contexto da EPT, bem como a respeito da atuação do profissional do AEE no IFMG. Outro ponto importante é salientar que a EE é uma modalidade da educação e, por isso, deve perpassar toda a Educação Básica e Ensino Superior, em cursos de graduação e pós-graduação, no sentido de garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais da aprendizagem e altas habilidades, tal como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A LDB prevê, ainda, o desenvolvimento de uma “educação especial para o trabalho”, compreendendo a importância de haver inclusão, também, na educação profissional.

Dessa forma, há garantias legais para que tal diálogo ocorra, entre EE e EPT, porém as condições reais de efetivação da política educacional especial e profissionalizante do país dificultam essa relação. Cabe lembrar que a EPT somente em 2008<sup>2</sup>, conquistou uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), defendendo a inclusão escolar daqueles que possuem NEE, tal como apregoa a LDB de 1996. Diante do exposto, há a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a temática, considerando que os estudos que relacionam os temas ainda são escassos.

Após discorrer sobre a metodologia, faz-se necessário identificar o objetivo da pesquisa. Como objetivo geral, a pesquisa propõe: analisar a atuação do profissional do AEE no contexto da EPT nos campi do IFMG. Para alcançar tal finalidade, elaborou-se os seguintes objetivos específicos: i) elencar os fundamentos teórico-legais da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil e em Minas Gerais; ii) identificar as políticas de inclusão de alunos da Educação Especial no contexto da EPT; iii) definir como se dá a atuação do Profissional do AEE nos *campi* do IFMG; iv) desenvolver um vídeo formativo para os profissionais do AEE que atuam em cursos de EPT.

---

<sup>2</sup> Lei 11.741 de 2008 que introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio" e Lei 11.892 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Outro aspecto importante é a inquietação que origina esse estudo, a qual surge da experiência docente em escolas da SEE/MG que ofertam cursos de EPT, tendo como foco de atuação a EE nesses espaços. O profissional do AEE atua justamente para complementar a atuação do profissional da sala regular, trabalhando com os estudantes que possuem deficiência a partir de suas particularidades. No contexto da EPT, diferentemente do ensino regular, há um número maior de disciplinas, considerando que o discente, além do Ensino Médio, cursará algum curso profissionalizante em nível técnico.

Diante disso, o questionamento a ser feito refere-se à contribuição do profissional do AEE no contexto da EPT para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência. Preocupa-se, nesse sentido, com os processos de ensino, sendo necessário compreender como se dá a adaptação das práticas educativas de acordo com as deficiências dos alunos para garantir a inclusão. Nesse contexto, é importante ressaltar que pesquisas já realizadas que tratam da atuação do profissional do AEE, chamado também de Profissional de Apoio, tendo como *lócus* Minas Gerais, apontam para o desenvolvimento de uma política de integração nas escolas da rede estadual (Reis, 2020; Cruz, 2018). No entanto, não foram encontradas pesquisas que tratem do profissional do AEE no contexto da EPT, com exceção ao trabalho de Trevisan (2023), que discute a EE nos Institutos Federais, englobando, portanto, o contexto da EPT.

Vale ressaltar que as pesquisas prévias realizadas ajudam a definir possíveis respostas ao questionamento realizado, evidenciando que há muitos desafios no processo de inclusão dos discentes com deficiência. Nessa perspectiva, conforme Cruz (2018), é possível compreender que não houve um processo formativo contínuo que auxiliasse os profissionais de apoio a atuarem na realidade vivenciada no cotidiano escolar. Além disso, falta uma concepção de inclusão mais ampla, em que se desenvolva a visão de uma escola inclusiva, não restringindo o papel de incluir apenas ao Profissional de Apoio. Todavia, é essencial destacar a necessidade de compreender as especificidades de cada deficiência e as possibilidades de integração de cada aluno.

Nessa perspectiva, Mendonça, Vieira e Carvalho (2020, p. 291) expressam que:

Para adequar-se a esse novo modelo escolar inclusivo, são necessárias mudanças para além das políticas públicas, mas também estruturais, atitudinais, conceituais e mentais. Esse movimento de ressignificar o papel da escola enquanto espaço de todos é fundamental para voltar o olhar para aqueles alunos que acabaram, em algum momento, sendo deixados de lado durante o processo educacional e lhes oportunizar uma nova forma de ser e aprender (Mendonça, Viera, Carvalho, 2020, p. 291).

A partir do exposto, compreende-se a pertinência de ser realizado uma investigação sobre a temática. Nesse contexto, estudos mais recentes, tais como os de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) e Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), discutem sobre o AEE no contexto da EPT em Institutos Federais, apresentando considerações relevantes sobre a atuação do NAPNEEs<sup>3</sup>, órgão importante para a inclusão efetiva, nos IFs. Ainda, vale ressaltar que Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) e Trevisan (2023) discutem que muitos IFs, apesar de contarem com o NAPNEEs, não possuem profissionais de apoio para garantir o AEE na instituição. Diante disso, cabe investigar de que forma tem se dado a atuação dos profissionais de apoio que atuam nos *campi* do IFMG.

Como fundamentação teórica, o presente trabalho recorre a alguns estudiosos que ajudam a compreender as temáticas centrais da pesquisa. Para refletir sobre o percurso histórico da EE e da EI no Brasil recorreu-se a Mantoan (2003, 2006), Mazzotta (1982) e Carvalho (2005), além de outros autores que serviram de alicerce teórico para compreender os fundamentos legais dessas ações. Para entender melhor sobre a EPT, embasou-se em autores, como Frigotto (2010), Caires e Oliveira (2016) e Oliveira (2020). Na tentativa de buscar compreender a relação entre EE, EI e EPT, investigou-se o AEE no contexto da EPT nos IFs. Para nortear esse debate, recorreu-se a autores mais atuais, que têm se debruçado em entender como se dá o processo de inclusão nos IFs de estudantes que fazem parte da Educação Especial (PAEE). Ademais, por meio da dissertação de Guimarães (2021) realizada com base em 11 IFs, discute-se a existência e a atuação do profissional de apoio nos IFs, bem como o histórico e a atuação dos NAPNEEs nos IFs de todo o Brasil,

---

<sup>3</sup> A sigla, originalmente, significa Núcleo do Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais, mas as pesquisas realizadas por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), assim como os estudos de Guimarães (2021), apresentam que em cada IF atribuiu uma palavra diferente ao “A” presente na sigla, sendo possível encontrar locais que denominam de “Atendimento”, “Apoio” ou “Acessibilidade”. As palavras denotam um sentido que pode, como aponta Guimarães (2021), representar também uma perspectiva de atuação.

As discussões propiciadas encontraram apoio teórico em Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), que analisaram a atuação dos NAPNEES e a importância do Planejamento Educacional Especializado nos IFs. Nessa mesma perspectiva, a tese de Trevisan (2023) discutiu as políticas de EE nos IFs, analisando-as a partir das singularidades existentes na EPT. Ademais, as produções de Zerbato e Oliveira (2018) e Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) foram relevantes para o presente estudo por debruçarem-se sobre a concretização do AEE nos IFs, trazendo uma visão ampla a respeito dessa problemática.

Por fim, esta pesquisa busca refletir acerca do papel do Profissional de Apoio na EE no contexto da EPT dos IFs, conforme o objetivo geral e específicos delineados. A seção 2 apresenta o referencial teórico que orienta este estudo, explorando temas, como Educação Inclusiva (EI), Educação Especial (EE), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o papel do Profissional de Apoio no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IFs). Já na seção 3, são abordados os aspectos metodológicos, detalhando o processo de coleta e análise de dados que fundamentam as conclusões e recomendações finais do estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar as contribuições do Profissional do AEE para a Educação Inclusiva (EI) de alunos da Educação Especial (EE) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), faz-se necessário compreender, primeiramente, as categorias basilares deste estudo, sendo elas EI, EE, AEE e EPT. Nesse sentido, o presente capítulo visa apresentar os conceitos e as perspectivas teóricas que fundamentam esta pesquisa.

De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, a EE e a EPT caracterizam-se como modalidades de ensino nos sistemas educacionais no Brasil. Sendo assim, considera-se que a EE, sob a perspectiva da EI, é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular e pretende desenvolver e potencializar a autonomia do estudante dentro e fora da escola, assim como a EPT, sob o prisma da educação integral. Essas modalidades educacionais visam à emancipação e ao empoderamento do sujeito, que articula simultaneamente ciência, trabalho e cultura no processo de formação do estudante.

A legislação que versa sobre a regulamentação dos serviços da EE ofertada sob a perspectiva da EI na EPT é a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). A referida lei estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica deve ser oferecida de forma inclusiva e sem discriminação, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, institui que as instituições de EPT devem contar com equipe multiprofissional para atender às NEE dos estudantes e garantir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Ainda no âmbito da legislação, cabe destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica e na Educação Superior, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica. Há, também, outras normativas que complementam a legislação, como as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008.

Nesse sentido, trabalhar com estudantes da EE é um desafio na EPT, visto que estes trazem repertórios diferentes e possuem ritmos próprios de aprendizagem, além de Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Nesse sentido, Xavier, Abreu e Lino (2023) exploram, em seu artigo, o conceito de Terminalidade Específica, o qual diz respeito à legislação educacional que permite aos discentes com NEE e deficiência concluírem o ensino e receberem certificação com indicação das competências e habilidades desenvolvidas. Tal prerrogativa é adotada pelos IFES, e o IFMG, mais especificamente, publicou, em 2020, a Instrução Normativa (IN) nº 10, que instituiu os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com NEE no IFMG pautados na normatização do Conselho Nacional de Educação de 2012, como se pode observar a seguir:

A Educação Profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2012, p. 21).

Nesse sentido, põe-se como desafio para a sociedade, mais especificamente para a instituição escolar, a capacidade de reconhecer os limites de cada deficiência, integrando-os e recriando uma nova forma de participar e interferir num contexto tão adverso e excludente. Com isso, vale mencionar que, com a globalização, as organizações passaram a analisar a integração das pessoas com deficiência sob a ótica das suas qualificações e não das suas restrições. Isso porque o direito de ir e vir, de trabalhar e estudar é a mola-mestra da inclusão de todo cidadão. No entanto, mesmo a Lei Brasileira de Cotas para Pessoas com Deficiência nº 8.213 de 1991, que preconiza a inclusão de deficientes físicos e intelectuais no mundo do trabalho, tendo completado trinta anos de existência, muitas vagas de emprego reservadas às pessoas com deficiências (PCD) não são preenchidas. Isso corrobora a nota técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2020, p. 20) a qual afirma que “No período de janeiro a setembro de 2020, reduziu-se em mais 21,7 mil o número de trabalhadores(as) com deficiência no mercado de trabalho formal, aumentando ainda mais o número de vagas para pessoas com deficiência não preenchidas para mais de 450 mil”.

Diante dessa situação, a EPT pode abrir portas para o mundo do trabalho aos

estudantes da EE, proporcionando qualificação, capacitação e inserindo-os na vida profissional. Sendo assim, a EPT não só contribui para a diferença positiva nas organizações empresariais, como também combate o preconceito e promove a igualdade entre as pessoas, atitudes que estão alinhadas com a postura ética a ser adotada, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento profissional dos estudantes com NEE. Além disso, a EPT pode incentivar a inovação, aumentar a empregabilidade e melhorar a qualidade de vida dos estudantes, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao oferecer essas oportunidades, a EPT é fundamental na formação de cidadãos conscientes e preparados para contribuir ativamente com a sociedade.

Cumprido, diante dessa breve contextualização, aprofundar-se nas categorias basilares do presente estudo. A seguir, apresentar-se-ão os fundamentos da Educação Inclusiva.

## **2.1 Educação Inclusiva (EI)**

Esta seção possui como objetivo analisar o histórico da Educação Inclusiva no Brasil, buscando entender melhor o conceito de inclusão escolar, pretende-se apontar os desafios e as necessidades que se apresentam ao currículo escolar, entendendo este documento como decisivo no processo de inclusão.

Para Mantoan (2003a), tratar sobre a inclusão escolar remete ao fato de que existe um processo de exclusão o qual pode ser gerado pela dificuldade que a escola possa ter de abraçar aquilo que seja diferente. Portanto, na integração no ambiente escolar, engloba-se, além das pessoas com NEE específicas, todos aqueles que são socialmente marginalizados e excluídos do ambiente escolar. Desse modo, Mantoan (2003b) pontua que a inclusão nas escolas diz respeito ao direito de todos à educação escolar. Nesse sentido, o que ocorre é um paradigma da integração em contraposição ao paradigma da inclusão, que se refere à garantia de matrícula e permanência de discentes com deficiência nas salas de aula comuns, mas pode representar o acesso a classes especiais ou escolas especiais.

Para Mantoan (2003c):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe

regular ao ensino especial — em todos os seus tipos do atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

Nesse sentido, a segregação dentro do processo de integração escolar inclui o processo de exclusão em curso, considerando que, nesse modelo, há deficiências que não são vistas como passíveis de serem integradas no ensino regular. A inclusão, desse modo, passa a ser incompatível com o paradigma integrador, visto que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 16). Diante disso, cabe ressaltar que é possível compreender que, no modelo integrador, existe permissão para que estudantes com deficiência frequentem escolas regulares, mas a forma como a escola e a educação em geral estão organizadas não possuem o intuito de implementar a inclusão de maneira ampla. Em contrapartida a essa concepção, a proposta da Educação Inclusiva defende que, se não houver uma mudança paradigmática na maneira como a educação é pensada hoje, não se pode pensar uma escola inclusiva (Mantoan, 2003).

Esse paradigma integrador surge no Brasil em meados dos anos de 1950. Cabe, então, refletir sobre como historicamente as pessoas com deficiências eram vistas. Conforme Xavier (2008, p. 23), antes do século XX, qualquer pessoa com deficiência era excluída da escola ou estava isenta de frequentá-la, com o argumento de que esse indivíduo não tinha capacidade para tanto. Não se pensava num processo educativo para estes, por serem vistos como incapazes ou doentes, ainda que a deficiência não causasse nenhum tipo de limitação cognitiva, como nos casos das pessoas com deficiências físicas ou motoras.

As primeiras iniciativas voltadas ao cuidado das pessoas com deficiência no Brasil foram as instituições que possuíam um caráter muito mais assistencialista e terapêutico do que educador. A primeira dessas instituições a surgir no Brasil foi o Instituto dos Meninos Cegos, depois denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), criado pelo Imperador Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1854. Já em 1857, o segundo internato foi criado, o Instituto do Surdos Mudos, também no Rio de Janeiro. Com o passar dos anos, essas instituições foram assumindo um caráter cada vez mais assistencialista, funcionando como asilos e espaços de acolhimento a pessoas com

deficiências.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2002), na segunda metade do século XIX e ainda início do século XX, houve um aumento de escolas especiais pela Europa e pelos Estados Unidos, fato que inspirou iniciativas no Brasil. Essas instituições, no início, passaram a adotar métodos de ensino que tinham como foco uma perspectiva muito mais clínica do que educacional para o atendimento de crianças com deficiência mental. Ainda no início do século XX, tais práticas metodológicas foram revolucionadas por meio da experiência da italiana Maria Montessori, com seu método de ensino que se baseava na estimulação sensório-perceptiva e na autoaprendizagem. Até hoje, Maria Montessori é conhecida, no Brasil, por propor uma abordagem educativa diferenciada para crianças.

No decorrer do século XX, a partir de 1920, o território nacional passou a realizar expansão do número de instituições de EE com caráter assistencialista, marcando de maneira decisiva essa primeira parte da história da EE e inclusiva no Brasil. Esse quadro passou a alterar a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, quando se buscou assegurar o direito de todos a uma educação que seja pública e gratuita, promovendo oportunidades de acesso e permanência para um todo. Esse movimento internacional gerado pela Declaração de Direitos Humanos contribuiu para o início de um debate sobre o papel do Estado em ofertar serviços de EE em escolas públicas, o que culminou na recomendação, presente na LDBEN nº 4021 de 1961, de “integrar no sistema geral de ensino a educação de excepcionais” (Brasil, 1961).

Entretanto, pouco se observou de mudanças práticas após essa primeira LDB no que diz respeito à educação ofertada às pessoas com deficiências, visto que até a década de 1970 as instituições educativas que prestavam assistência às pessoas com deficiência atendiam a estas em salas ou escolas separadas. Dessa forma, foi neste período que se difundiu no Brasil as escolas especiais. Apenas na década de 1990, a partir do desenvolvimento do ideário de Educação para Todos, que mudanças passaram a ser observadas no cenário educacional brasileiro, visto que esse ideário surge como proposta da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, para os países signatários. O Brasil, por meio de um relatório de tal conferência, assumiu a responsabilidade de realizar transformações no sistema educacional, com foco em “acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições” (Brasil, 2002, p. 10) e atender às necessidades básicas de

aprendizagem.

A Declaração Mundial de Educação para Todos apresenta, em seu terceiro artigo, visando universalizar o acesso à educação e promover a equidade, as necessidades básicas de aprendizagem, conforme Unesco (1990):

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unesco, 1990, p. 50).

O mesmo documento definiu a necessidade dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação, para o atendimento aos “portadores de deficiência<sup>4</sup>” como categoria prioritária, reconhecendo a importância e necessidade de superar qualquer forma de exclusão escolar, seja “por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas” (Brasil, 1990, p. 17). Nesse sentido, em 1994, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca, assumindo o compromisso de construir, no país, um sistema educativo que fosse inclusivo. A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre NEE, que ocorreu na cidade espanhola de Salamanca entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 e retomou os preceitos abordados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial de Educação para Todos, reafirmando e assumindo os compromissos sociais com a inclusão de todos no ambiente escolar.

Os princípios que orientam a Declaração de Salamanca são o respeito às diferenças e a educação como um direito de todos, que precisa ser assegurada indiscriminadamente (Unesco, 1994). É importante destacar o fato de que o Brasil ser um dos países signatários da Declaração de Salamanca demonstra o compromisso do país em promover uma educação inclusiva e garantir que os direitos das pessoas com NEE sejam respeitados. Ao aderir essa declaração, o Brasil reafirma seu papel ativo no cenário internacional de defesa dos direitos humanos e da educação para todos, consolidando-se como um país que busca continuamente a promoção da equidade e da justiça social na educação.

Em 1996, a nova LDBEN nº 9394 exprime tais compromissos, apresentando uma concepção mais democrática e inclusiva de educação. Já em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs),

---

<sup>4</sup> Essa nomenclatura não é mais utilizada, sendo substituído por Pessoa com Deficiência.

foi publicado um conjunto de orientações voltadas aos profissionais da educação, tratando de acentuar a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Sendo assim, observa-se que o desenvolvimento do conceito de inclusão, assim como aponta Sasaki (2003), alia-se às concepções de igualdade de direitos e de atender às diversidades, seja ela qual for, o que foi expresso nas Declarações Mundiais já apresentadas. No entanto, a necessidade de superar o paradigma excludente e integrador permeou e ainda permeia a escola e as práticas educativas.

Dito isto, Xavier (2018) entende que as mudanças da escola precisavam ser inclusivas em conformidade com o papel do currículo escolar. Para efetivar tal tarefa, os estudos sobre o multiculturalismo e o currículo são necessários, surgindo, também, a preocupação em abordar, na construção dos currículos escolares, a diversidade, para garantir que todos tenham acesso à educação e que essa educação seja pensada para valorizar a diversidade. Isso é apontado na pesquisa de Mender e Macedo (2011 *apud* HEHIR, 2016, p. 10): “para alguns alunos com deficiência, a inclusão em uma sala de aula de ensino geral requer tecnologias adaptativas ou modificações no currículo”.

Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012, p.28) corroboram essa compreensão e apresentam que:

O currículo deve atender o interesse de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos que devem ter, nessa concepção, igualdade de direitos. Incumbe ao Estado veicular uma moral de vida coletiva, difundir um conjunto de saberes, linguagens e práticas cuja aquisição depende da escola, e propor uma referência comum para todos como meio indispensável para participar da vida social e assumir um posto de trabalho. (Chizzotti; Ponce, 2012, p. 28).

Do mesmo modo, se o currículo não assume a diversidade e a inclusão escolar como princípios norteadores das práticas escolares, dificulta-se o desenvolvimento de uma escola inclusiva. Para Arroyo (2007), o currículo é o grande orientador das práticas pedagógicas:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e seus cargo-horários são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os profissionais

(Arroyo, 2007, p. 18).

Diante do exposto, pode-se compreender que uma escola inclusiva requer, antes de tudo, um currículo inclusivo. Nessa perspectiva, Arroyo (2007) compreende que os educandos devem propor uma revisão dos currículos, pois, se o currículo apresenta uma determinada visão de conhecimento e de mundo, ele representa, também, a visão de aluno. Isso porque “o ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes e gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos” (Arroyo, 2007, p. 22). Nesse sentido, ver os alunos como capazes de aprender e valorizar suas diversidades contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva de educação.

Dito isto, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência não se limita a garantir o acesso, pois, como já apontado, deve-se integrá-los efetivamente à escola. Com isso, a inclusão deve prever a construção de um ambiente escolar inclusivo, o que perpassa pela necessidade de formação docente continuada, de ambiente físico adaptado e da construção de currículos que considerem a inclusão como fundamento da prática educativa. Neste estudo, entende-se que a educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que busca promover o acesso, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes, independente de suas características pessoais, sociais, culturais ou de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. É necessário frisar que, no Brasil, a EI passa a ser fundamentada em princípios legais e teóricos que garantem o direito à educação para todos, sem discriminação ou exclusão.

Desse modo, como um dos principais fundamentos legais, apontou-se o art. 205 da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Além disso, é assegurada a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer forma de discriminação. Nessa linha, o estabelecimento de uma EI pela LDB nº 9.394/96 estabelece que esta é um dos princípios fundamentais da educação brasileira, devendo ser garantida no AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Decreto nº 7.611 de 2011, que regulamenta o AEE na educação básica, estabelece que a EI é um processo que se realiza em todas as etapas e modalidades da educação básica, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos

discentes com NEE. Teoricamente, a Educação Inclusiva, além de se pautar nos princípios trazidos na legislação apresentada, assume, como perspectiva, a concepção de educação que valoriza a diversidade humana e reconhece que todos os estudantes contêm potencialidades a serem desenvolvidas (Sassaki, 2003). Nesse sentido, essa perspectiva educacional baseia-se no reconhecimento da diferença como valor humano e cultural, que deve ser respeitado e valorizado na escola e na sociedade em geral. Demais, entende-se a extrema necessidade e a concretização da EI, como o reconhecimento da diversidade de característica intrínseca da condição humana, que deve ser compreendida e considerada na organização e no desenvolvimento do processo educativo.

Deve-se promover, na escola, a valorização da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a sua voz e a sua autonomia na construção do conhecimento. Isso pode ser alcançado por meio de metodologias participativas, como o aprendizado baseado em projetos e a utilização de estratégias de ensino que incentivem o debate e a reflexão crítica. Por exemplo, Freire (1996) defende a pedagogia da autonomia, na qual os alunos são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, capazes de questionar e construir conhecimento de forma colaborativa. Nessa perspectiva, é preciso que haja construção de práticas pedagógicas, por parte dos profissionais, que considerem as necessidades e as potencialidades de todos os estudantes, promovendo a adaptação e a flexibilização do currículo, dos métodos e das estratégias de ensino. Segundo Mantoan (2003), a flexibilização curricular é essencial para atender à diversidade dos alunos, permitindo que cada um aprenda de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem.

Portanto, deve-se transformar a escola em um ambiente acolhedor e inclusivo, que promova a convivência e a interação entre todos os alunos, independentemente de suas características pessoais. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é, por meio das relações com os outros, que os indivíduos constroem conhecimento e desenvolvem habilidades. A criação de espaços de diálogo e de cooperação na escola pode ajudar a fomentar um ambiente mais inclusivo e participativo, onde todos os discentes sintam-se valorizados e respeitados. Dando continuidade às discussões propostas, serão apresentadas informações relacionadas ao tema da EE, buscando compreender seu histórico, bem como a legislação que a organiza e a orienta, apontando ainda os desafios e as conquistas atuais.

## 2.2 Educação Especial (EE)

A EE é uma modalidade de ensino que visa atender às NEE de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Fargnoli, 2020). Esta tem o objetivo de promover a inclusão escolar, social e laboral desses estudantes, por meio de adaptações curriculares, metodologias específicas e recursos de tecnologia assistiva. Por sua vez, a EI é uma abordagem que busca garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas características e habilidades individuais. Ainda, vale ressaltar que a EI valoriza a diversidade, reconhece as diferenças individuais e procura promover a igualdade de oportunidades de aprendizado para todos.

Dessa forma, enquanto a EE é uma modalidade de ensino que visa atender às NEE de estudantes com deficiências e outras condições especiais, a EI é uma abordagem geral que busca garantir a participação plena e igualitária de todos os estudantes na escola. Ambas as modalidades são importantes para garantir a inclusão escolar e social de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais.

A partir do entendimento de que a EI é um direito que deve ser garantido a qualquer indivíduo que querem ocupar espaço na educação e que se constitui como coluna elementar sob os direitos humanos, cria-se a necessidade de concretizar ações no sistema de educação que viabilizem essa prática. A primeira desta série é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial em 2008. Nessa política, o objetivo era construir políticas públicas que visassem fomentar educação de qualidade a todos sem distinção. Entretanto, antes dessa política, marcos históricos importantes aconteceram para que fosse possível chegar à viabilização de uma política importante como a EE (Fargnoli, 2020).

A EE era compreendida como alternativa do ensino comum, sob a perspectiva de que um é normal e o outro não, mas, em território nacional, essa modalidade de ensino constitui-se da seguinte forma:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos

Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2010, p. 11).

Além dessas instituições que visavam atender pessoas com deficiência, um dos primeiros marcos legais que se voltam à concretização de uma política para as pessoas com deficiência, almejando o sistema geral de ensino, foi a LDB nº 4.024 de 1961. Em 1971, a Lei nº 5.692 altera a LDB de 1961 e conduz esses estudantes com NEE para escolas que atendam às suas demandas, mesmo não sendo o suficiente para promover um sistema de ensino inclusivo e estruturado a todos os públicos.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação. Nesse centro, a EE passou a ser gerenciada em território nacional, mas sua atuação dava-se por meio de campanhas isoladas, considerando que as políticas não eram vistas sob a perspectiva de educação de acesso universal, estando voltada ao público considerado especial e alunos com altas habilidades. A Constituição Federal de 1988 apresentar a importância de promover o bem a todas as pessoas sem distinção de etnia, sexo, idade ou qualquer outra forma de discriminação e ainda complementar sobre a importância da EE foi uma ação fundamental, pois assegura que:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (Brasil, 1998, p. 8).

Já em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), nela educação especial é definida como:

(...) um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as

necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1994, p.17).

Nessa política, é possível encontrar a diferença entre a classe comum e a classe especial, conforme se pode observar a seguir:

Classe comum - Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de Necessidades Educacionais Específicas (NEE) que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Classe especial - Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os profissionais capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p.19).

Com essa diferenciação, a legislação não proporciona o incentivo às diferenças nas classes comuns e delega unicamente às classes especiais a responsabilidade de lidar com os alunos que possuem algum tipo de necessidade especial. Entretanto, atualmente, há a LDBEN nº 9.394/1996, um importante marco legal, visto que determina:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE):

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Profissionais com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como profissionais do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 4).

Entretanto, mesmo com as diversas tentativas de incluir, na legislação educacional, os direitos da pessoa com deficiência, em 1999, a partir do Decreto nº

3.298, que regula a Lei nº 7.853/89 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>5</sup> (PNAISPD), asseguram que o ensino comum seja responsabilizado por acolher as diferenças que possam emergir na escola regular, delegando à EE o papel de complementação ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, ao definir a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, atualiza-se, no que diz respeito a não diferenciação das classes de ensino regular das classes voltadas para EE em seu artigo 2º. Fato este que, ocorre quando esta define que a sistema de educação deve acolher todos sem diferenciação e com qualidade, cabendo às escolas organizarem-se para tal. Contraditoriamente, esta diretriz sustenta a possibilidade de que o ensino das crianças com deficiência possa acontecer em escolas especiais.

Em 1999, por meio da Convenção da Guatemala, as definições de EE passaram a ser repensadas, devido a essa convenção promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, considerando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as demais, não podendo ser impedidas de acessarem direitos básicos à sua existência. Essa ação foi um indicador para as novas políticas que se propuserem a tratar da EE, tendo em vista que já não se pode mais discuti-la sob uma ótica que dificulte o acesso de pessoas com deficiência à educação ou que segregue as pessoas com deficiência em instituições próprias de EE.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Profissionais da Educação Básica, responsabiliza as instituições de ensino superior a se organizarem para atender, em seu currículo, à compreensão das NEE de seus estudantes. Em 2003, o MEC coloca em ação o Programa Educação Inclusiva, o qual oferta um sistema de ensino que seja capaz de fornecer acessibilidade, diversidade e inclusão. Em 2004, foi publicado pelo Ministério Público Federal o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, no qual define que a EE não deve ser substituída pela especial, visto que:

O Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que o termo “Pessoa Portadora de Deficiência” não é mais utilizado, sendo substituído pelo termo “Pessoa com Deficiência”. Sendo assim, a presença do tema no corpo do texto dá-se pelo fato de que este é o termo utilizado no título da referida lei.

de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo (Brasil, 2004, p. 8).

A continuidade dessas políticas ao longo dos anos reflete o esforço constante para assegurar que a inclusão educacional seja efetiva, proporcionando a todos os discentes a oportunidade de aprender e de se desenvolver em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Isso contribui para uma sociedade mais justa e igualitária. Essa trajetória de inclusão, que começou com a criação de diretrizes e programas específicos, continua a ser fortalecida por novas normativas e práticas educativas que têm como objetivo final a construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo para todos.

Nesse viés, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, da qual o Brasil tornou-se signatário. Nessa convenção, ficou determinado que todos os países que fizessem parte deveriam automaticamente promover educação inclusiva plena por meio da não exclusão de pessoas com deficiência do ensino fundamental e gratuito, bem como acesso ao ensino fundamental inclusivo de qualidade independente do grau de ensino. Ainda em 2006, foi fundado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com objetivo de colocar no currículo da educação básica a pauta de pessoas com deficiência, desenvolvendo, assim, ações que viabilizem às pessoas com deficiência o acesso à educação superior.

Em 2007, a Política Nacional De Educação Especial (PNE) foi fundado com o propósito de formar educadores para a EE, a fim de melhorar o espaço físico das escolas e de receber alunos que necessitam de algum tipo de acessibilidade. Isso facilitou o processo de educação, fazendo com que esses estudantes permanecessem nesses espaços que lhes é garantido por direito constitucional, superando a dualidade entre educação regular e educação especial. Com isso, a fim de que o Plano de Desenvolvimento da Educação fosse implementado o Decreto nº 6.094/2007, o acesso e a permanência dessas pessoas com deficiências nos espaços de educação básica passaram a ser uma realidade, por meio de um atendimento coerente às suas demandas, garantido sua permanência.

No Brasil, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é implementada, demonstrando a indissociabilidade da perspectiva inclusiva no atendimento das crianças com

deficiências no ambiente escolar. Em consonância a esse princípio, em 2008, o decreto nº 6.571 regulamenta o AEE, prevendo apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, tendo como finalidade a ampliação da oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estejam matriculados na rede pública de ensino regular.

A respeito da PNEEPEI, Neves, Rahme e Ferreira (2019) ressaltam as contribuições dessa política para os avanços na inclusão no Brasil conforme se pode observar a seguir:

É inegável, nesse sentido, que a PNEEPEI alterou a discussão da Educação Especial no país, intensificando a circulação do discurso inclusivo nos espaços escolares e situando o AEE como dispositivo de efetivação da perspectiva inclusiva, o que evidencia sua distinção em relação às atribuições que lhe eram conferidas em momentos anteriores, vinculadas à criação de escolas especializadas e de classes especiais em escolas públicas (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 8).

Além dessas legislações apontadas aqui, outro documento importante orientador da política de EE no Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949 de 2009, a qual estabelece os direitos da Pessoa com Deficiência, abordando os direitos nos espaços sociais. No mesmo ano, foram promulgadas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 de 2009, que será abordada de maneira mais aprofundada no tópico a seguir.

Em 2015, a publicação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabeleceu a inclusão como direito fundamental e proíbe qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, assegura, ainda, o acesso à EI, exigindo que as escolas ofereçam os recursos necessários para a participação de estudantes com deficiência em salas de aula comuns. Outra legislação importante na garantia da inclusão de estudantes com deficiência foi a Lei nº 13.935 de 2019, que estabelece a obrigatoriedade da realização de avaliação psicossocial nas escolas públicas e privadas para identificar estudantes com indicativos de sofrimento ou transtornos mentais, possibilitando intervenções adequadas.

Como se viu, as legislações são fundamentais para assegurar que a inclusão seja efetiva, proporcionando mecanismos que permitam a identificação e o suporte

necessário aos alunos com NEE. No cenário brasileiro, essas medidas refletem um compromisso crescente com a educação inclusiva, buscando cumprir requisitos legais e promover um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade. As diretrizes estabelecidas pelas leis e programas mencionados demonstram a intenção de construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e potencialize suas capacidades.

### ***2.2.1 Internacionalização da educação inclusiva e resposta à intervenção: breve comparação entre os modelos brasileiros e portugueses***

A escola é um dos principais locais onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Da mesma forma, o professor é um dos principais responsáveis por encontrar estratégias para promover o desenvolvimento e melhorar a aprendizagem das crianças. Sendo assim, o desafio da Educação Inclusiva (EI) é buscar estratégias para a consolidação da inclusão nos espaços de ensino.

A resposta à intervenção (RTI) é uma ferramenta que a EI busca para aprimorar seus processos de ensino-aprendizagem, os propõem a realização de intervenções baseadas em evidências para os estudantes. Nesse sentido, conforme as necessidades e as avaliações para monitorar as respostas dos alunos a essas intervenções, é comum que discentes identificados com dificuldades de aprendizagem sejam logo encaminhados para serviços especializados. No entanto, as dificuldades podem ser resolvidas dentro da escola, sem a necessidade de intervenções multidisciplinares.

A RTI permite que o professor perceba se as dificuldades dos alunos são em nível pedagógico, podendo ser solucionadas na escola, ou se necessitam realmente de intervenções multidisciplinares. Esse recurso, embora seja um procedimento já consolidado nos EUA (Estados Unidos da América), é relativamente novo no Brasil. Em Portugal, o modelo emergiu como alternativa de enfrentamento dessa realidade e é apontado pela literatura como um mecanismo eficaz para identificação precoce de casos específicos de transtornos abrangidos pela EI.

Por outro lado, em Portugal, a legislação sobre EI, conforme os Decretos Lei nº 54 e 55 de 2018, reflete uma abordagem semelhante à RTI por meio de sua estrutura de intervenções multinível que estabelecem um sistema de suporte que varia em tipo,

intensidade e frequência, baseado nas respostas dos discentes às intervenções aplicadas (Pedroso de Lima, 2021). A legislação, ainda, destaca a importância de práticas educativas flexíveis e adaptadas às necessidades dos estudantes, com ênfase na inclusão e no sucesso educativo. As similaridades entre os modelos multinível descritos nos decretos e a RTI americana, conforme discutido por Pedroso de Lima (2021), são notáveis, evidenciando uma convergência de princípios e práticas entre as abordagens portuguesas e internacionais para a educação inclusiva.

A implementação do modelo RTI, no contexto educacional do IFMG, demonstra uma abordagem estruturada para garantir a inclusão e o sucesso educativo dos estudantes. Segundo Pedroso de Lima (2021), a RTI é aplicada por meio de um sistema de monitoramento e intervenção em múltiplos níveis, que se adapta às estratégias de ensino e às necessidades individuais dos alunos, promovendo intervenção precoce para aqueles que enfrentam dificuldades. Esse mecanismo responde de forma eficaz às necessidades dos alunos, alinhando-se às diretrizes inclusivas que visam à maximização dos resultados acadêmicos para todos os estudantes, o que é evidenciado pela eficácia desse modelo em melhorar tanto o desempenho acadêmico quanto o social (Pedroso de Lima, 2021). O quadro, abaixo, traz-nos, um pouco, algumas diferenças e similaridades sobre EI e o Modelo RIT, entre Brasil e Portugal:

Quadro 1 - Quadro Comparativo de RTI: Brasil e Portugal

CATEGORIA	BRASIL	PORTUGAL
Legislação Principal	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) promove a inclusão integral e efetiva das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).	Os Decreto-Lei nº 54/2018 e Decreto-Lei nº 55/2018 reformam profundamente o sistema de educação para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, alinhada às diretrizes da Unesco (2009).
Práticas inclusivas	Aplicação de práticas que incluem recursos multifuncionais e programas de capacitação para profissionais, além de ações governamentais voltadas à promoção da inclusão em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015).	Implementação de um sistema multinível de suporte educativo que adapta as intervenções às necessidades dos estudantes, focando em uma abordagem integral e flexível para alcançar a inclusão (Pedroso de Lima, 2021).
Foco Educacional	Foco na acessibilidade e na adequação do ambiente escolar para atender às necessidades individuais, promovendo a inclusão como um direito (Brasil, 2015).	Foco na personalização do ensino, permitindo a flexibilização curricular e a adaptação das metodologias de ensino para responder eficazmente à diversidade dos discentes (Pedroso de Lima, 2021).

Fonte: Autoria Própria (2024).

Na tentativa de aprofundar a materialização nas práticas educativas da EE na perspectiva da inclusão, a seguir, será discutido um pouco a respeito do AEE, identificando a legislação que o orienta, bem como os princípios e as diretrizes dessa política de inclusão.

### **2.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o profissional de apoio**

Com o intuito de aproximar-se da temática central desta pesquisa, esta seção busca apresentar o debate teórico e legal a respeito do AEE, que é um serviço oferecido nas escolas brasileiras para atender às NEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, o AEE pode ser realizado por profissionais com formação específica e visa promover a inclusão escolar e social desses estudantes, garantindo-lhes condições para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

O AEE possui grande importância para a efetivação da EI no Brasil por assegurar aos discentes com necessidades da EE o acesso ao currículo escolar e à possibilidade de participação nas atividades educativas (Voltini, 2015). Além disso, esse atendimento promove a interação entre os estudantes com e sem deficiência, favorecendo a compreensão e o respeito às diferenças. É importante frisar que a oferta do AEE é uma obrigação do Poder Público, conforme a legislação brasileira de inclusão, e deve ser realizado em conjunto com as demais práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Dessa forma, é possível garantir a igualdade de oportunidades educacionais e a superação das barreiras que impedem o acesso e a participação dos alunos com deficiência na escola regular.

Vale ressaltar que o AEE deve ser planejado e executado de forma adequada, com base nas necessidades e características de cada estudante, e em conformidade com as políticas públicas e as normas técnicas que orientam a EI no Brasil. Segundo Sasaki (2010), o Brasil dispõe de um arcabouço legal que assegura direitos às pessoas com deficiência, embasado na inclusão social e na efetivação da autonomia, da independência e do empoderamento.

Entre os dispositivos que compõem esse arcabouço, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15, que objetiva assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais desse segmento, em igualdade de condições com as pessoas que não possuem deficiência, visando à

efetiva inclusão social e ao gozo da cidadania. Essa lei é de extrema importância, pois estabelece diretrizes abrangentes para a promoção da acessibilidade, para a garantia da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade e para a igualdade de oportunidades. Ademais, estabelece que as instituições de ensino devem garantir a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de educação.

A legislação, também, exige a adaptação de currículos, métodos e recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas dos discentes com deficiência. Além disso, o mecanismo jurídico assegura que essas adaptações sejam continuamente revisadas e aprimoradas para garantir que os direitos dos estudantes sejam plenamente respeitados e que a inclusão seja efetiva e significativa. Ainda, garante a oferta de serviços de apoio especializado e a formação continuada de profissionais para lidar com a diversidade em sala de aula, aspectos que são fundamentais para a implementação eficaz do AEE. Essa ação é essencial para compreender o avanço do Brasil em termos de legislação inclusiva, refletindo um compromisso com a criação de um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer seus direitos de cidadania.

Desse modo, volta-se o olhar para um dos direitos fundamentais assegurados às pessoas com deficiências: o direito à educação escolar, o qual afirma que:

É incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015, p. 7).

É necessário destacar a expressão “modalidades”, visto que possui o objetivo de ratificar que a EE é constitucionalmente aplicada a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a EPT. Nesse sentido, com o intuito da garantia de tais direitos e da institucionalização do AEE no espaço escolar, as Diretrizes Operacionais da EE para o AEE na Educação Básica preveem um conjunto de ações. Entre elas a contratação de profissionais para o exercício da docência do AEE, o qual possui como atribuições a identificação, a elaboração, a produção e a organização dos serviços, dos recursos pedagógicos, da acessibilidade, do plano do AEE, além, também, de estabelecer parcerias para elaboração de estratégias e articulação com profissionais da sala de aula regular e família (Brasil, 2009).

Sendo assim, observa-se que esse profissional possui um conjunto de atribuições que o responsabiliza por garantir inclusão do aluno com NEE, efetuando acompanhamento contínuo e promovendo a inclusão escolar. Para atuar como profissional de apoio, é necessária, de acordo com o Art. 12 das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009), uma formação inicial que habilite o profissional para o exercício da docência, além da formação específica em EE. Essa exigência ocorre, porque a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15, assegura que o poder público estabeleça “o aprimoramento dos sistemas educacionais, para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, p. 57). Isto é, a fim de promover o que é previsto em lei, faz-se necessário que o profissional de apoio tenha uma formação especializada para o cargo que ocupará.

A respeito da atuação do profissional especializado, a Resolução do CNE/CEB nº 2 de 2001 estabelece que este o profissional deverá, junto ao discente com deficiência, identificar suas NEE, tornando possível “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”. Deve, ainda, “trabalhar em equipe, assistindo o profissional de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com NEE” (Brasil, 2001, p. 78). Além disso, é importante considerar que, em muitos casos, a própria deficiência do aluno torna-se uma barreira para um processo inclusivo mais efetivo, dada a gravidade de suas dificuldades.

Apesar de existir uma legislação que regulamenta a inclusão de alunos da EE na escola regular, é possível que alguns estudantes da EE estejam em sala de aula sem que haja um verdadeiro processo de inclusão. Para Mantoan (2006), é necessário que os estudantes estejam verdadeiramente envolvidos no processo de aprendizagem e, para isso, faz-se necessário romper os preconceitos, como a infantilização e a subestimação dos estudantes. Embora seja garantido o direito ao acesso no âmbito escolar aos estudantes com NEE, existem barreiras que dificultam sua inclusão. Apesar de os profissionais de apoio serem especializados, nem todos estão preparados para lidar com a diversidade de dificuldades que os estudantes apresentam. Há, ainda, a falta de condições adequadas de trabalho, considerando que a maioria das escolas não possuem salas de recursos multifuncionais e materiais

didáticos pedagógicos adequados. Sabe-se que é difícil incluir de forma efetiva quando não se tem material para fazer as adaptações necessárias que determinada deficiência demanda, além de turmas cheias e, por vezes, com mais de um aluno de inclusão por turma.

Sendo assim, segundo Diniz (2012), é imprescindível que o profissional de apoio identifique as necessidades e as dificuldades de cada estudante da EE para estabelecer uma relação de cumplicidade e poder estimular o desenvolvimento de competências e habilidades, além de facilitar o processo de adaptação e socialização. Para ensinar, o docente não precisa ser especialista em cada deficiência, o ideal é que ele conheça todos os discentes de forma individual e perceba como cada um aprende. Ademais, promover a interação dos alunos da EE com os demais alunos é um desafio, sendo necessário comprometimento e envolvimento por parte de todos os profissionais que atuam na escola. Sendo assim, o profissional de apoio deve utilizar um plano pedagógico educacional adaptado ao funcionamento cognitivo e ao padrão comportamental de cada estudante.

Trabalhar com discentes da EE exige dos profissionais uma reflexão sobre os processos usuais de ensino-aprendizagem, bem como um olhar diferente, que leve em conta um estudante que não está em posição de curiosidade, mas que aprende de maneira específica e pouco convencional. Por isso, o ideal é que o profissional conheça os alunos também no âmbito familiar e social. Para os educadores, isso se apresenta como um enigma e um desafio: afinal, como ensinar a quem não demanda o saber? Nessa perspectiva, questionar a própria prática pedagógica, constantemente, é o ponto de partida para um trabalho profissional próspero com resultados satisfatórios para estudantes e profissionais. Justamente por isso, essa estratégia pode ser usada na inclusão escolar de alunos com NEE, uma vez que, para desenvolver atividades para EE, o profissional de apoio deve levar em consideração as dificuldades, preferências, características comportamentais e aspectos cognitivos (Ragazzi, 2010).

Cada aluno com NEE tem competências e habilidades, mesmo que sejam diferenciadas, que precisam ser vistas com respeito e valorizadas. É imprescindível para a inclusão escolar e social que todos estejam envolvidos nesse processo – as famílias, os colegas de sala, os profissionais e o próprio aluno –, para que o preconceito seja rompido e o respeito às diferenças e à inclusão avancem. Considera-

se, nesse sentido, que uma escola que atende estudantes com NEE é uma escola que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um com suas diferenças.

Nesse sentido, inclusão significa, portanto, que todos os discentes devem frequentar a mesma escola, que deve ser organizada para atender às NEE e garantir aos estudantes com deficiência o acesso à escola e à sua efetiva permanência. A escola inclusiva acredita no potencial do aluno com NEE e busca criar situações de aprendizagem significativa para cada um deles (Cesário, 2007). Além disso, é importante destacar que a inclusão não reduz a pessoa à sua deficiência; ao contrário, reconhece cada aluno como um indivíduo com características, competências e habilidades únicas, que devem ser respeitadas e promovidas.

Sendo assim, é importante destacar que, sob a perspectiva da EI, oriunda do paradigma de Inclusão Social emergente, a EE está baseada no princípio da educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente das características que eles apresentam, assim como, por fundamento, enaltece a promoção da acessibilidade e da equidade de condições. Contudo, cabe destacar que essa modalidade de ensino é destinada a um Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse contexto, Camargo (2017) aponta a dificuldade comumente encontrada pelos docentes em compreenderem o que significa EE, bem como o significado EI, o que ilustra o frequente uso equivocado desses conceitos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), nesta modalidade educacional, que está presente em todos os níveis, etapas e outras modalidades, são disponibilizados recursos, bem como orientação a acerca do processo de -ensino-aprendizagem nas turmas comuns, o que objetiva eliminar ou minimizar as barreiras enfrentadas ao longo do processo de escolarização dos estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil. 2008). De acordo com o Decreto nº 7.611/11, que regulamenta a EE e seus serviços de apoio especializado em âmbito nacional, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Brasil, 2011), sendo ofertado preferencialmente nas escolas comuns e no contraturno do ensino regular, de maneira complementar à formação dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem ou de maneira suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

A LDBEN nº 9394 de 1996 estabelece que a EE é “a modalidade de educação

escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Desse modo, o Art. 59, garante que:

IV – A educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996, p. 23).

Ao se abordar sobre a EE no Brasil é inevitável não tratar de como a pessoa com deficiência foi historicamente vista no país. Segundo Mazzotta (1982), por muito tempo, houve um consenso social bem pessimista, que se fundamentava “na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população” (Mazzotta, 1982, p. 03). Essa concepção expressou-se, nas primeiras legislações, como a PNEE de 1994, como uma “integração instrucional” apenas para aqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), visando superar uma perspectiva de EE que não era inclusiva, é promulgada apenas em 2008, demonstrando como é recente e ainda necessária a luta pela inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais da aprendizagem e altas habilidades nos espaços escolares. Retomando a atuação do profissional do AEE, a legislação atual prevê a contratação de profissionais especializados para realizarem o AEE no contraturno escolar. Para isso, o profissional deverá ter uma formação inicial que o habilite para a docência, como em cursos de licenciatura, além da formação específica em EE.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da EE para o AEE na educação básica, esse profissional, mais conhecido como profissional de apoio, tem como atribuições:

- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos

- pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE);
- b) Elaborar e executar plano do Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
  - c) Organizar o tipo e o número dos atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
  - d) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
  - e) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
  - f) Orientar profissionais e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
  - g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
  - h) Estabelecer articulação com os profissionais da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
  - i) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2008).

Observa-se a complexidade dos serviços ofertados por esse profissional, que deverá ter conhecimento sobre as deficiências e NEE de aprendizagem de cada aluno, além de ter domínio sobre os recursos didáticos a serem utilizados para cada caso. Segundo as Diretrizes Operacionais (Brasil, 2008), o atendimento realizado pelo profissional de apoio deverá acontecer, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola. Em casos excepcionais, esse atendimento poderá ocorrer em outra escola de ensino regular ou em centro do AEE. Entretanto, alguns estudos apontam para a dificuldade de efetivar tal política. Reis (2020) expressa nos resultados de sua pesquisa que:

Os aspectos da prática do Profissional de Apoio e suas condições de trabalho, os dados coletados demonstraram que a maioria (62,5%) dos profissionais atende de 01 a 03 estudantes com deficiência ou TEA por turma, conforme as diretrizes da SEE. No entanto, três Profissionais de Apoio (37,5%) afirmaram atender a 04 ou mais estudantes. Além disso, um destes mencionou que atende 06 estudantes. Um outro participante fez questão de registrar que oficialmente atende a 01 estudante, mas que, na realidade, a sala possui outros 03 alunos com NEE que não possuem laudo, mas que são igualmente atendidos por ele. Portanto, esse Profissional de Apoio atende a 04 alunos (Reis, 2020, p. 102).

Sobre os processos formativos, Reis (2020) aponta que, em geral, os profissionais do AEE recebem formações nos próprios estabelecimentos de ensino:

A pesquisa demonstra que a formação continuada dos Profissionais de Apoio é realizada exclusivamente pela própria escola, nos momentos de atividades extraclasse. Dos oito profissionais que responderam ao questionário, apenas 01 afirmou ter participado de cursos ou eventos de formação continuada proporcionados pela SEE ou SRE, o que demonstra a carência dessas iniciativas por parte dos órgãos regionais e central (Reis, 2020, p. 101).

Nesse sentido, corroborando os resultados encontrados por Reis (2020) e Cruz (2018) ao analisarem os processos inclusivos em uma escola estadual, é possível identificar uma dificuldade de efetivar a inclusão de alunos com NEE. Conforme Cruz (2018), ao realizar a pesquisa com toda a comunidade escolar, encontram-se poucos profissionais que afirmam se sentir preparados para lidar com as NEE dos estudantes, muitos por falta de formação. Entretanto, até aqueles que apontam possuir formação adequada e tempo de experiência com a EI expressam dificuldade de realizar processos educativos inclusivos, pois consideram que toda a comunidade escolar deve ser inclusiva e não apenas os profissionais de apoio.

Diante do exposto, compreende-se que o profissional do AEE pode auxiliar significativamente no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, oferecendo suporte para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, adaptando metodologias e recursos pedagógicos e promovendo a interação com outros alunos e profissionais. Além disso, o AEE é importante, porque contribui para a formação de docentes capacitados e especializados em EE, garantindo, assim, a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os discentes com deficiência no país.

Sendo assim, é preciso que as escolas estejam devidamente estruturadas e que os profissionais do AEE recebam formação contínua e adequada, a fim de que possam desempenhar suas funções com eficácia e eficiência. Isto é, a implementação de políticas públicas e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo são fundamentais para superar os desafios da inclusão e promover a equidade no acesso à educação. Dessa forma, reforça-se a importância do compromisso coletivo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer seus direitos de cidadania.

## **2.4 Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A EPT no Brasil tem suas raízes históricas, no final do século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas profissionais no país, voltadas à formação de trabalhadores para as indústrias que começavam a surgir no período. No entanto, a EPT só foi reconhecida como modalidade de ensino integrada à educação básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Dessa forma, Oliveira (2020) exprime que a EPT, no sentido de uma formação para o trabalho, tem seu surgimento datado de 1909, quando são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais do Brasil e na cidade de Campos dos Goytacazes. Para o autor, ainda que haja pesquisas expressivas sobre a educação profissionalizante no Brasil Colônia e Imperial (1500-1889), não é possível, nesse período, falar ainda de educação para o trabalho, considerando que o ensino de práticas manuais se voltava para os interesses da colonização, além da utilização de mão de obra cativa.

No decorrer do século XIX, algumas experiências apontaram para uma educação para o trabalho, mas revestidas de um caráter assistencialista, pois se voltavam a atender órfãos e desvalidos (Caires; Oliveira, 2016). Como exemplo, Oliveira (2020, p. 52) cita que “entre os anos de 1840 e 1865, foram criadas as Casas de Educandos Artífices, nas seguintes províncias: Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará e Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859); e Paraíba (1865)”. Assim, a sociedade civil envolve-se nas questões educativas, principalmente, voltadas aos mais necessitados. Nesse período, criou-se, em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, depois, em “Salvador (1872), Serro (1879), Recife (1880), São Paulo (1882), Florianópolis (1883), Maceió e Manaus (1884) e Ouro Preto (1886)”. (Oliveira, 2020, p. 52). Ainda nessa época, em 1879, há a publicação da Reforma Leôncio de Carvalho, que estabeleceu a oferta de conteúdos de ofícios manuais nas escolas de segundo grau, além de prever a criação de escolas profissionais na corte.

No período republicano, há um incremento do setor industrial do país, o que reverbera no surgimento de uma educação para o trabalho, voltada à formação de mão de obra para a indústria em ascensão no país. Outro aspecto que Oliveira (2020) apresenta é o desenvolvimento do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil, que irão recorrer à educação profissionalizante como “via de consolidação do capitalismo”

(Oliveira, 2020, p. 53). Dessa forma, a educação profissionalizante passa a desempenhar um papel de importância na formação de trabalhadores capacitados para atender às demandas do mercado, enquanto simultaneamente reforça as estruturas econômicas e sociais do capitalismo, que evidencia como a educação, voltada ao trabalho, torna-se um instrumento de qualificação, de sustentação e de perpetuação das dinâmicas capitalistas. Isso contribui para a manutenção de um sistema que favorece o crescimento industrial e econômico, muitas vezes, em detrimento de outras formas de desenvolvimento social.

A EPT, entretanto, ganha novos contornos com a criação, em 2009, dos IFs, visando à oferta de cursos que superem a perspectiva técnica que orientava a EPT até então, buscando alcançar a oferta de uma educação tecnológica. As concepções que orientam a EPT no Brasil evoluem ao longo do tempo, influenciada por diversas concepções de formação. Dessa forma, Afonso e Gonzalez (2016) apontam duas principais concepções: uma formação tecnicista e uma formação profissional humanista na perspectiva da politécnica. A concepção formativa tecnicista predominou nos primeiros anos da EPT no Brasil e tinha como objetivo formar trabalhadores qualificados para atender às necessidades do mercado de trabalho, porém sem se preocupar com a formação cidadã e crítica dos alunos. Tal concepção fica mais clara quando se observa a legislação da época, que regulamentou, inicialmente, a EPT no Brasil.

A primeira delas é a LDB de 1996, que, apesar de na sua primeira versão já tratar da EPT, apresentava ainda conteúdo muito incipiente, conforme se pode observar a seguir:

Essa versão inicial da LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do Ensino Médio e previa a possibilidade de “preparação para o trabalho”. Destinou ainda um capítulo específico para a EPT: Capítulo III – Da Educação Profissional, quando definiu de forma simples e pouco direta os princípios para a educação profissional no Brasil, nos artigos 39 a 42 (AFONSO; Gonzalez, 2016, p. 721).

Apenas em 1997, com o Decreto nº 2.208, que regulamentava os artigos 39 a 42 da LDB, definiu-se o que ainda não tinha ficado claro nessa lei. Determinou-se, então, os objetivos da educação profissional, bem como as formas de articulação, níveis etc. Nesse contexto, Afonso e Gonzalez (2016) asseveram que foi, a partir disso, que as palavras habilidades e competências começam a ser utilizadas na EPT.

Definiu-se, ainda, os níveis da EPT, em básico, técnico e tecnológico, além da formação técnica como possibilidade concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Havia, aqui, notadamente, uma formação de caráter muito mais tecnicista, pois visava atender a interesses econômicos. Já em 1999, é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução nº 4 de 1999 do CNE. Em 2004, no governo Lula, o Decreto nº 5.154 revoga o Decreto de 1997, retornando à possibilidade do Ensino Médio integrado ao técnico, quando se vislumbra o desenvolvimento de uma concepção formativa unitária que ocorreram a partir de intensos debates.

Como indica Moura (2010):

Ainda no final de 2002, no período de transição entre os governos FHC e Lula, retoma-se a discussão sobre a relação entre o EM e a EP no âmbito da equipe que elaborou a proposta educacional do novo governo. Em 2003, ocorreram seminários nacionais sobre o EM e sobre a EP, cujo cerne foi a relação entre eles. As discussões políticas e teóricas foram intensas e polêmicas, sendo que seu acúmulo se materializou no Decreto n. 5.154/2004, o qual aponta para a possibilidade de integração entre o EM e a EP, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n. 2.208/1997: as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades constituem-se em bom indicador das mencionadas polêmicas (Moura, 2010, p. 882).

No ano seguinte, em 2005, a Resolução nº 1 do CNE atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EPT de Nível Médio, definindo nova carga horária mínima, além de novas denominações como é apresentada a seguir:

Educação Profissional de nível básico passou a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; “Educação Profissional de nível técnico” passou a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; e “Educação Profissional de nível tecnológico” passou a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (Afonso; Gonzalez, 2016, p. 723-724).

Nessa perspectiva, na tentativa de efetivar tais concepções, tornando lei, em 2008, é promulgada a Lei nº 11.741 de 2008, que trata da EPT de Nível Médio. A partir disso, a EPT de Nível Médio passa a constar na Seção IV-A da LDB, revogando, então, o Decreto nº 5.154 de 2004. De acordo com Afonso e Gonzalez (2016), é possível observar, a partir das mudanças na legislação, o avanço da EPT, principalmente quando deixa de ser uma política governamental, instituída a partir dos decretos, e passa a ser uma política pública, bem delineada por meio de sua inserção na LDB. Isso possibilita, inclusive, que haja um maior planejamento e debate acerca

dos objetivos da EPT. Nesse sentido, a lei de 2008 expressa a política que passou a ser desenvolvida desde o início dos anos 2000, a qual ampliou a oferta do ensino técnico e tecnológica, transformando os conhecidos CEFETs (Centros Federal de Educação Tecnológica) em IFs (Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia).

Mesmo com os diversos avanços e a superação da concepção apenas tecnicista que permeou a Educação Profissional no Brasil, muitas críticas continuam sendo realizadas, por compreender-se que a possibilidade de um ensino técnico que não seja integrado, como no caso do concomitante e subsequente, abrem possibilidades para o avanço da concepção tecnicista da EPT no Brasil (Pires, 2011). A outra concepção formativa que vai se expandindo no Brasil a partir da década de 1990 e que surge em contraposição à concepção formativa tecnicista é a formação integral ou integrada, mais humanística e que visa ao desenvolvimento da politécnica. Este é um conceito que remete à abordagem educacional para integrar diferentes áreas do conhecimento e promover a formação integral dos estudantes, incluindo a dimensão técnica, científica, social e cultural (Moura, 2013).

Na politécnica, o ensino não se limita apenas às habilidades técnicas e práticas, incluindo, também, a formação humanística e crítica dos estudantes, o que valoriza a interdisciplinaridade, a experimentação e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Além disso, visa formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e solucionar problemas em diferentes contextos.

A origem do termo remonta à Grécia antiga, em que politécnica significava "arte ou habilidade em muitas coisas". Na Idade Média, o termo faz referência a um modelo de educação técnica que abrangia diversas áreas do conhecimento, como matemática, geometria, astronomia, entre outras. Na atualidade, é uma abordagem educacional que vem sendo adotada por diferentes instituições de ensino ao redor do mundo, em diferentes níveis de formação, como a formação técnica, tecnológica e superior.

Na EPT, essas concepções vão coexistindo e disputando espaço a partir dos debates e da formulação das políticas públicas, que ora demonstram maior interesse numa formação tecnicista, ora apresentam algumas perspectivas de formação integral (Afonso; Gonzalez, 2016). Nesse sentido, verifica-se que a EE e a EPT têm marcos recentes nessa mudança de perspectiva nas duas modalidades (Afonso; Gonzalez, 2008 e 2009, respectivamente). Na EE, por exemplo, é ainda mais atual as garantias

para conseguir incluir os alunos com deficiência na escola regular. Em consonância com os dispositivos legais que versam sobre a inclusão da PCD nas escolas regulares, o Estado de Minas Gerais prevê que a rede pública estadual de ensino desenvolva uma educação em seu sentido mais amplo, ou seja, em uma perspectiva inclusiva, na tentativa de reconhecer o direito ao acesso ao conhecimento, sem discriminações de qualquer natureza, valorizando a diversidade (MG, 2014 *apud* Reis, 2020).

O AEE é compreendido, diante disso, como um serviço de apoio aos estudantes e as escolas, conforme se pode observar a seguir:

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (profissional de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos), (MG, 2014, p. 12).

Ainda que a política represente avanços importantes no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, pesquisas já realizadas sobre o profissional do AEE em Minas Gerais (Cruz, 2018; Reis, 2020) apontam que há dificuldades de efetivação de tal política “no chão da escola”.

A EPT é uma modalidade de ensino pautada na perspectiva de projetos que postulam uma educação unitária, universal, gratuita, laica e politécnica. Além disso, essa modalidade educacional é pautada na formação integral do sujeito, que transcende a formação profissional do estudante para além da integração entre ciência e técnica, vislumbrando a tomada de consciência dos trabalhadores por seus direitos, seus objetivos e suas práticas sociais experienciadas ou não por eles (Frigotto, 2010). Essa concepção resgata o princípio da formação humana em sua totalidade visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (Ramos, 2010).

A lei nº 11.741/08 esclarece que a EPT é entendida como uma integração “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008b), abrangendo tanto os cursos de EPT de nível médio, graduação e pós-graduação, quanto os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Todavia, inspiradas na perspectiva de que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e é estruturado em função deles, considera-

se que um sistema inclusivo de educação não se limita ao ingresso de tal segmento social às instituições de ensino (Mantoan, 2006).

Compreende-se, portanto, que há especificidades nas duas modalidades que se interrelacionam na delimitação desse objeto de estudo. A EE, assim como a EPT, é uma modalidade da educação básica, ambas atendem as necessidades específicas. Enquanto a EE visa garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a EPT objetiva a formação para o exercício profissional. Nesse sentido, as duas modalidades dialogam, considerando que a EE deve perpassar todos os níveis e modalidades da educação básica e do ensino superior, sendo uma visão ideal. No entanto, a inclusão escolar é um grande desafio à universalização do direito à educação, principalmente daqueles que possuem NEE de aprendizagem.

Desse modo, pode-se entender que a EPT é uma modalidade de ensino que visa oferecer uma formação profissional qualificada e voltada ao mercado de trabalho, além de estimular a inovação e o empreendedorismo, que têm como objetivo desenvolver competências e habilidades técnicas, científicas e socioemocionais que são necessárias para a inserção e a atuação no mundo do trabalho. No Brasil, a EPT é oferecida por diversas instituições, como escolas técnicas (SENAI, SENAC e as escolas técnicas estaduais e federais), IFs, universidades tecnológicas e escolas estaduais de nível médio técnico, que oferecem cursos técnicos, de graduação tecnológica e de pós-graduação, voltadas às áreas de indústria, comércio, serviços, agropecuária, saúde, entre outras.

Além dos aspectos técnicos e científicos, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, é fundamentada em conceitos essenciais, como a politecnia, omnilateralidade, formação humana integral e inclusão. A politecnia promove uma educação que integra diferentes áreas do conhecimento, preparando os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo do trabalho. A omnilateralidade refere-se ao desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando uma formação que abrange tanto o desenvolvimento técnico quanto o cultural, ético e social dos estudantes. A formação humana integral visa à construção de cidadãos plenos, preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, com uma consciência crítica e ética. Por fim, a inclusão é um princípio basilar da EPT, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que

os prepare para participar ativamente do mundo do trabalho e da sociedade.

Diante do exposto, entre as principais características da EPT, podemos destacar o foco no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho; a utilização de metodologias de ensino voltadas à prática, como oficinas, laboratórios e estágios; o incentivo à inovação e ao empreendedorismo, visando ao desenvolvimento econômico e social; a integração com o setor produtivo, por meio de parcerias e convênios, garantindo a atualização constante dos cursos e o atendimento às demandas do mercado e o estímulo à formação continuada e ao aprimoramento profissional, por meio de cursos de especialização e de pós-graduação.

No que diz respeito ao AEE na EPT, assim como em qualquer nível da educação básica, destaca-se a importância de um conjunto de atividades, recursos e estratégias pedagógicas que são disponibilizados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nos cursos técnicos e tecnológicos. O objetivo principal é garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão educacional desses estudantes, promovendo a acessibilidade curricular e o desenvolvimento de suas potencialidades, o que assegura que todos tenham acesso aos mesmos padrões de qualidade na educação, independentemente de suas condições individuais.

O AEE na EPT é realizado por profissionais especializados em EE, que trabalham em conjunto com os docentes da área técnica dos cursos, além de realizarem a identificação das NEE dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses profissionais, também, planejam e desenvolvem atividades e materiais didáticos adaptados, orientam os profissionais da área técnica sobre as estratégias pedagógicas e recursos que podem ser utilizados para promover a inclusão desses estudantes. O AEE na EPT, ainda, deve ser realizado de forma complementar e suplementar ao ensino regular, ou seja, não substitui a participação dos estudantes com deficiência nos cursos técnicos e tecnológicos, mas oferece um conjunto de atividades e recursos que complementam e suplementam o ensino regular, visando à superação das barreiras que dificultam o acesso, a participação e o aprendizado desses estudantes.

Cabe ressaltar que a oferta do AEE na EPT é um direito assegurado pela legislação brasileira, especialmente pela LDB e pela PNEE, na perspectiva da EI, que orienta as escolas a promoverem a inclusão educacional e garante o acesso e a

permanência dos estudantes com deficiência na EPT. Essa lei, desse modo, assegura que haja a inclusão de discentes com deficiência nas escolas que ofertam cursos de EPT, com direito ao profissional de Apoio do AEE. É preciso, como proposto nesta pesquisa, investigar como tem se dado o trabalho do profissional de apoio no intuito de garantir a inclusão desses estudantes em cursos EPT.

#### ***2.4.1 Terminalidade Específica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)***

No contexto do AEE, a Terminalidade Específica representa uma fase de extrema importância no processo educacional de estudantes com NEE. Esta envolve a conclusão de etapas educacionais com certificações e preparações específicas para a inserção desses estudantes no mercado de trabalho ou no prosseguimento de estudos, alinhando-se com as políticas de inclusão e diversidade. Dessa forma, garante-se que todos os discentes, independentemente de suas limitações ou desafios, possam concluir seus cursos com dignidade e competência, preparados para as demandas sociais e profissionais (Brasil, 2018). No IFMG, a implementação de estratégias de Terminalidade Específica é uma resposta às necessidades de integração efetiva de estudantes com NEE, conforme destacado na legislação brasileira sobre EE (BRASIL, 2008). A legislação enfatiza a importância de adaptações curriculares e metodológicas que considerem as particularidades de cada aluno, propondo um plano educacional que favoreça o desenvolvimento integral e a autonomia do indivíduo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (n.º 13.146/2015) reforça essa visão ao estipular que as instituições de ensino devem garantir condições adequadas para o atendimento às especificidades de seus alunos, incluindo a conclusão de etapas de aprendizagem com os suportes necessários para tal.

No IFMG, o AEE é estruturado de modo a criar um ambiente de aprendizagem adaptativo e inclusivo, em que os profissionais especializados trabalham em colaboração com os docentes regulares para desenvolver e implementar práticas pedagógicas que facilitam a Terminalidade Específica. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, adaptações no conteúdo, métodos e recursos didáticos, além de modificações nas avaliações para garantir que reflitam o aprendizado dos estudantes em seus termos (Abreu, 2024, p.43). A formação continuada de profissionais e

técnicos educacionais no IFMG, também, é vital na eficácia do AEE, pois prepara os profissionais para enfrentarem os desafios educacionais específicos e para utilizarem ferramentas e estratégias que promovam uma educação mais acessível e igualitária. Essa ação é fundamentada na necessidade de um entendimento profundo sobre as várias formas de deficiência e as melhores práticas para promover a aprendizagem e a inclusão, como discutido em Pedroso de Lima (2021), que enfatiza a importância da preparação adequada dos educadores no contexto do ensino inclusivo.

O IFMG emprega a abordagem colaborativa, que envolve os educadores e profissionais do AEE, além dos pais e a comunidade, com intuito de assegurar que todos os *stakeholders* estejam envolvidos no processo educacional, proporcionando um suporte mais amplo e eficaz para os estudantes. A colaboração com a comunidade e as famílias é importante para o sucesso da Terminalidade Específica, considerando que são necessárias adaptações dentro da escola, no ambiente doméstico e social dos estudantes (Abreu, 2021).

O planejamento da Terminalidade Específica no IFMG é, portanto, um processo dinâmico e responsivo, que se adapta às necessidades dos estudantes e nas melhores práticas de EI. Por meio dessa abordagem, o instituto cumpre com as exigências legais e éticas, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e maximiza o potencial de todos os alunos. Com isso, o IFMG estabelece um modelo para outras instituições educacionais, demonstrando como a educação técnica e profissionalizante pode ser acessível e inclusiva, preparando todos os discentes para serem cidadãos produtivos e engajados na sociedade (Abreu, 2024).

Em relação à Terminalidade Específica, no AEE, no IFMG, é preciso considerar o papel dos profissionais envolvidos nesse processo. A equipe do AEE, composta por profissionais, atendentes e monitores, é fundamental para a implementação das estratégias educacionais que apoiam a Terminalidade Específica. Sendo assim, os Profissionais do AEE são os principais responsáveis por desenvolver e aplicar adaptações curriculares que atendam às necessidades individuais de cada estudante. Segundo a IN nº 10 de 2020 do IFMG, esses profissionais trabalham diretamente com os estudantes para garantir que todos os aspectos do currículo sejam acessíveis (IFMG, 2020). Eles, também, são encarregados de liderar as intervenções pedagógicas e de supervisionar as adaptações no conteúdo e nos métodos de ensino, garantindo que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e eficazes.

Os Atendentes do AEE, conforme especificado no Edital 09/2021, complementam o trabalho dos Profissionais do AEE ao fornecer suporte adicional e mais direto aos estudantes, os quais são treinados para interagir com os estudantes em uma base diária, auxiliando-os nas tarefas e garantindo que as adaptações e as tecnologias assistivas sejam utilizadas de maneira eficaz para melhorar a aprendizagem (IFMG, 2021). A natureza do trabalho desses atendentes exige um profundo conhecimento das necessidades individuais dos discentes, além da capacidade de implementar estratégias pedagógicas adaptativas de maneira criativa e eficiente, as quais permitam que cada estudante receba o apoio necessário para superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial educativo.

Assim como os Monitores do AEE, que são vitais como elo entre os discentes e os profissionais do AEE, visto que são estudantes dos próprios cursos de graduação e do técnico do IFMG, trabalham por 10 horas semanais sob a orientação dos profissionais do AEE para fornecer apoio nas atividades diárias e ajudar na organização do cronograma e na entrega de atividades e trabalhos dos estudantes com NEE. É importante ressaltar que a IN nº 4 de 2023 enfatiza que os monitores recebem uma bolsa simbólica para esse trabalho, reconhecendo sua contribuição no processo educacional enquanto desenvolvem suas próprias habilidades e competências (IFMG, 2023). Essa bolsa, embora simbólica e limitada em termos financeiros, é de grande importância para os monitores, pois representa um reconhecimento institucional pelo trabalho realizado e pela dedicação no apoio aos discentes com NEE. Além disso, essa experiência prática oferece aos monitores uma valiosa oportunidade de aplicar e expandir seus conhecimentos teóricos, preparando-os para futuras atuações profissionais na área da EI. A função desempenhada por esses monitores é, portanto, essencial não apenas para o suporte direto aos estudantes, mas, também, para a formação e capacitação de futuros educadores.

O sistema integrado de suporte dentro do IFMG busca cumprir com os requisitos legais e éticos estabelecidos pelas políticas educacionais, com o intuito de promover um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e maximiza o potencial de todos os alunos. Ao trabalharem em conjunto, profissionais, atendentes e monitores do AEE garantem que o processo de Terminalidade Específica seja uma realidade alcançável para todos os estudantes, preparando-os para concluir suas etapas educacionais e formando cidadãos produtivos e engajados na sociedade. Essa estrutura integrada demonstra ser eficaz, pois possibilita que cada aluno receba o

suporte necessário de maneira personalizada, atendendo às suas necessidades específicas e garantindo que possam progredir em sua educação. A colaboração entre esses diferentes profissionais é essencial para assegurar que o objetivo de inclusão e de igualdade de oportunidades seja alcançado, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

## **2.5 O profissional de apoio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Institutos Federais (IFS)**

O contexto educacional contemporâneo é marcado pela valorização da diversidade e inclusão. Nesse cenário, a atuação do Profissional de Apoio e o AEE nos IFs emergem como uma temática crucial para a compreensão e promoção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. No contexto do presente estudo, torna-se essencial compreender como tem se dado a atuação do profissional de apoio e do AEE no âmbito da EPT nos IFs.

Os IFs ofertam a EPT, que beneficia uma ampla gama de estudantes com diferentes habilidades, características e Necessidades Educacionais Específicas (NEE). O Profissional de Apoio, por sua vez, atua no setor estratégico, proporcionando suporte especializado para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. O AEE configura-se, nesse contexto, como uma modalidade de ensino que objetiva complementar ou suplementar o ensino regular, oferecendo recursos, estratégias e práticas pedagógicas específicas. Ao explorar o diálogo existente entre o papel do Profissional de Apoio e o AEE nos IF's, busca-se compreender como esses profissionais contribuem para a construção de ambientes educacionais inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, a discussão sobre o Profissional de Apoio e o AEE nos IF's lança luz sobre as práticas inclusivas no ensino profissionalizante e tecnológico, apontando para desafios, avanços e oportunidades para aprimorar a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Nesse tópico do presente trabalho, propõe-se explorar as nuances dessa dinâmica, reconhecendo a importância de uma abordagem inclusiva na formação técnica e tecnológica proporcionada pelos Institutos Federais.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reafirmando e orientando, nos seus parágrafos 1º e 2º, as diretrizes para a atuação do profissional de EE. O documento estabelece que:

§ 1º São considerados profissionais capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Específicas (NEE) aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de Necessidades Educacionais Específicas (NEE); IV - atuar em equipe, inclusive com profissionais especializados em educação especial.

§ 2º São considerados profissionais especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o profissional de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), (CNE/CEB nº 2/2001).

No documento, são destacadas diversas funções, ressaltando a relevância da colaboração estreita com o profissional da sala comum, o que não se limita a mudanças curriculares, abrangendo o planejamento de práticas e procedimentos didáticos metodológicos. Nesse contexto, identifica-se uma lacuna evidente nesse aspecto quando se aborda a inclusão escolar no contexto da Rede Profissional Tecnológica, em que a ausência desse profissional é perceptível, como tem apontado os estudos de Souza, Vilaronga e Franceschini (2021), bem como os estudos de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021).

Mendonça e Neto (2019) destacam a relevância do profissional de apoio, enfatizando que esse profissional viabiliza oportunidades iguais no processo de aprendizagem dos conteúdos para estudantes com deficiência que frequentam a sala comum. Uma atuação alinhada a esses princípios promove um senso de responsabilidade nos profissionais em relação à aprendizagem e ao bem-estar do chamado Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesse contexto, Ropoli *et al.* (2010) entende que é primordial que os profissionais da sala de aula regular e os profissionais de apoio da EE envolvam-se

de forma colaborativa para atingir seus objetivos específicos de ensino. Embora suas áreas de atuação sejam distintas, a interdisciplinaridade é fundamental, considerando que o docente da sala de aula comum concentra-se no ensino das áreas do conhecimento, enquanto o profissional do AEE assume a responsabilidade de complementar/suplementar a formação do estudante. Sua função é fornecer conhecimentos e recursos específicos para superar barreiras que possam impedir ou limitar a participação do discente com autonomia e independência nas turmas regulares do ensino regular.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é responsável pela promoção da permanência e sucesso de seus discentes desde o ano 2000, conforme destacado por Nascimento, Florindo e Silva (2013). Durante esse período, diversas iniciativas foram implementadas com o intuito de contribuir para a emancipação desses estudantes, facilitando seu acesso ao mercado de trabalho. No ano 2000, a RFEPCT deu um passo importante ao criar o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP). Essa iniciativa marcou a primeira incursão da inclusão no Ensino Profissional, Científico e Tecnológico da rede federal. O programa foi concebido com o objetivo fundamental de integrar o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) com cursos oferecidos pela rede, abrangendo todas as suas modalidades educacionais. Essa ação representou um marco na busca por proporcionar oportunidades de formação profissional a todos, independentemente de suas NEE.

Além disso, o programa foi concebido com a intenção de introduzir novas práticas educacionais inclusivas nas Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), que envolveu acompanhar o ingresso dos estudantes com NEE, desde o processo seletivo, e proporcionar condições para sua permanência em diversos cursos, abrangendo formações iniciais e continuadas, técnicas, tecnológicas, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação. Nessa perspectiva, os Núcleos do atendimento às Pessoas com NEE (NAPNEE) foram regulamentados pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de EPT, por intermédio da ação TECNEP. A criação desse núcleo visou contribuir para a efetivação do setor no desenvolvimento de ações voltadas ao processo de inclusão escolar. Seu principal objetivo é cultivar, na instituição, uma cultura de "educação para a convivência", aceitando a diversidade humana e, especialmente, eliminando barreiras atitudinais, arquitetônicas,

educacionais e de comunicação (Brasil, 2010).

Contudo, é preciso problematizar a ideia de que o foco do NAPNEE seja exclusivamente a convivência, que, embora fundamental para a inclusão, a "educação para a convivência" deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo, que, também, inclui o desenvolvimento acadêmico e a aprendizagem dos discentes com NEE. A convivência deve servir como um meio para alcançar a aprendizagem e o pleno desenvolvimento deste, não como um fim em si mesma. Portanto, a atuação do NAPNEE deve integrar a promoção da convivência com estratégias pedagógicas que garantam que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova tanto seu desenvolvimento social quanto cognitivo. Com isso, essa ação deve implicar na adoção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem as diferenças, ao mesmo tempo em que assegurem o progresso acadêmico dos alunos.

Nesse contexto, Medeiros (2019) considera que os IFs foram chamados a planejar, acompanhar e apoiar o desenvolvimento de práticas e atitudes que valorizem a construção de um trabalho docente, incentivando condutas que minimizem a discriminação e o preconceito em relação ao PAEE.

Assim, Guimarães (2021, p. 51) relata que, a respeito da constituição do NAPNEES nos Institutos Federais:

Orientou-se que cada NAPNEE deveria ser instituído por meio de portaria da Reitoria ou Direção Geral do *campus*, com a designação de um coordenador(a). A estruturação da composição deste setor seria dada por um coordenador(a) e os membros por adesão. Vale ressaltar que, na idealização deste núcleo, este seria composto por recursos humanos da instituição (Brasil, 2010b, p. 42).

Conforme Guimarães (2021) expressa, estando de acordo com Santos (2020), essa estruturação não tem se concretizado, ficando a cargo de cada Instituto Federal realizar a organização que lhe cabe, inclusive prescindindo de um coordenador. De acordo com Rocha "o que se pode observar é que, mesmo existindo uma indicação geral, a definição dos NAPNEEs<sup>6</sup>, no contexto dos IF's, está muito mais vinculada à concepção própria do instituto do que às próprias indicações legais" (Rocha, 2016, p.

---

<sup>6</sup> Em 2016, a nomenclatura utilizada ainda era 'NAPNE,' conforme as orientações da época. A partir de 2010, o termo oficial passou a ser 'NAPNEE,' refletindo uma atualização nas diretrizes para incluir 'Educacionais Especiais' explicitamente no nome.

115). A questão torna-se complexa, pois, como apontou Guimarães (2010, p. 53), “não há documentos oficiais e públicos que direcionem a atuação dos NAPNEEs após o publicado em 2010”, a Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, o que dificulta uma unificação das ações a partir de diretrizes gerais.

Mesmo com as dificuldades relacionados à organicidade do núcleo, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) discutem que o papel do NAPNEEs como serviço do atendimento, e não apenas de apoio. Ademais, destaca a importância desses núcleos, com suas características específicas que vão além de simplesmente suprir a demanda do AEE. O NAPNEEs tem um papel que vai além da escolarização do estudante PAEE, evidenciando ações de pesquisa, ensino e extensão que beneficiam os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, além daqueles com outras NEE, bem como a comunidade escolar em geral.

Por outro lado, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) consideram que:

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, p. 03-04).

Os autores destacam, portanto, que o NAPNEE não deve substituir os serviços, mas complementar serviços de apoio da EE, como o AEE, Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, entre outros. É ressaltado que a existência do Núcleo não deve suprimir a necessidade legal que os estudantes têm de contar com outros serviços de apoio. Há, pois, um reconhecimento da importância desses serviços para atender às diversas NEE dos estudantes. A luta pela garantia dos outros serviços não enfraquece o Núcleo, pelo contrário, fortalece sua composição e seus objetivos. Isso destaca a ideia de que a atuação conjunta de diversos serviços contribui para uma abordagem mais abrangente e eficaz no suporte aos estudantes com NEE. Portanto, diante disso, torna-se necessário identificar, no caso do IFMG, como atua o profissional de apoio com alunos PAEE no contexto da EPT, considerando que “na maioria das instituições que compõem a Rede de

Educação Profissional e Tecnológica não existe a presença do profissional de EE e da Sala de Recursos Multifuncional” (Sonza, Vilaronga, Mendes, 2020, p. 04). Tal discussão é apresentada no tópico a seguir.

A atuação do NAPNEE, conforme observado, parece efetiva na sua função de complementar os serviços de apoio existentes. No entanto, é fundamental avaliar se essa atuação está sendo implementada de forma consistente em todas as instituições e se realmente contribui para a inclusão plena dos alunos com NEE. A ausência de profissionais especializados em alguns contextos, como mencionado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), levanta questionamentos sobre a eficácia da implementação desses serviços e se os objetivos do NAPNEE estão sendo plenamente alcançados.

## **2.6 O AEE no IFMG e sua importância para a implementação da inclusão na EPT**

O IFMG compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) do MEC, constituindo-se como instituição pública de ensino. O instituto oferta cursos técnicos e em nível superior em 18 cidades de Minas Gerais. Sua unidade administrativa, a Reitoria, está localizada na capital do estado.

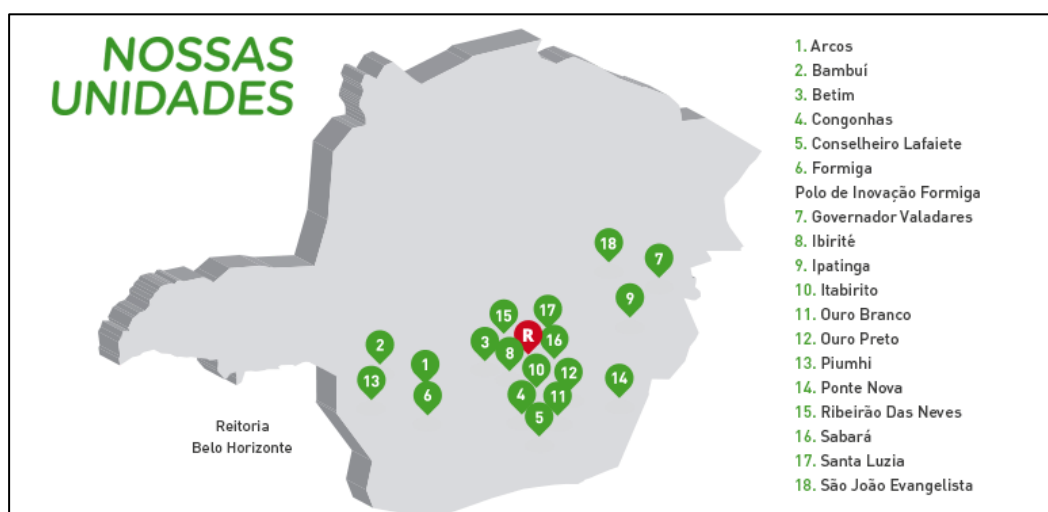
Os cursos técnicos ofertados pelo IFMG possuem três tipos: subsequente, integrado e concomitante:

Subsequente: destinado a quem já concluiu o Ensino Médio. O estudante recebe do IFMG apenas a formação técnica. Entre os cursos técnicos subsequentes, o Instituto possui as modalidades presencial e a distância;  
Integrado: destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental. O estudante recebe do IFMG, além da formação técnica, a formação no Ensino Médio;  
Concomitante: destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental. O estudante recebe do IFMG apenas a formação técnica e cursa o Ensino Médio concomitantemente em outra escola (IFMG, 2016, p. 13).

Além dos cursos presenciais, em algumas unidades também são ofertados cursos de pós-graduação e cursos rápidos de Formação Inicial e Continuada, conhecidos como FIC. Convém salientar que, de acordo com dados disponíveis no site da instituição, o IFMG foi estabelecido pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, resultante da fusão da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí, e das UnEDs de Formiga e Congonhas. Atualmente, como já dito, o IFMG possui 18 *campi* que estão distribuídos

estrategicamente por todo o estado de Minas Gerais, incluindo *campi* avançados e um Polo de Inovação em Formiga, credenciado pela EMBRAPPII (Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial), em 2015, como é possível observar na imagem a seguir:

Figura 1 - Distribuição dos 18 *campi* do IFMG



Fonte: IFMG (2023).

A instituição oferece mais de 70 cursos em diversas modalidades, como os cursos de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, concomitante e subsequente, FIC, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Atualmente, o IFMG atende aproximadamente a 10 mil estudantes, com metade das vagas destinadas a cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 30% das vagas no ensino superior voltadas às engenharias e bacharelados tecnológicos.

A missão do IFMG, de acordo com dados do site, é oferecer ensino, pesquisa e extensão de qualidade, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional. A visão da instituição é ser reconhecida como uma entidade educacional inovadora, sustentável e socialmente inclusiva, atendendo às demandas da sociedade. Seus valores incluem ética, transparência, inovação e empreendedorismo, diversidade, inclusão, qualidade do ensino, respeito, sustentabilidade, formação profissional e humanitária e valorização das pessoas. Além disso, a instituição compromete-se a promover o desenvolvimento de habilidades e competências, a geração de conhecimento humanístico, científico e tecnológico e preparar seus alunos para o mercado de trabalho com autonomia e responsabilidade. Para alcançar esses

objetivos, o IFMG investe em laboratórios de ensino e promove atividades culturais, esportivas e artísticas (IFMG, 2016).

Nesse contexto, observa-se que para tratar do papel do profissional do AEE no IFMG, torna-se necessário entender a dimensão da instituição estudada, bem como sua organização que será abordado na próxima seção, onde discutiremos como o AEE está estruturado e operacionalizado nos 18 *campi* do IFMG. A fim de fornecer uma análise detalhada, foi realizado um levantamento bibliográfico nos sites do IFMG, buscando compreender melhor como o AEE organiza-se em cada *campus*, incluindo as atribuições dos profissionais especializados no AEE conforme os documentos orientadores do NAPNEE. Assim, esta seção introdutória estabelece as bases para que a análise seja aprofundada no tópico seguinte, onde serão exploradas as práticas e os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE no contexto institucional do IFMG. Para compreender melhor a atuação do Profissional do AEE e a organização do AEE nos 18 campi do IFMG, realizou-se um levantamento bibliográfico nos sites da instituição, buscando identificar as atribuições dos profissionais especializados conforme os documentos orientadores do NAPNEE. Entre as principais responsabilidades desses profissionais, estão:

- I. atuar de forma articulada com os docentes e profissionais que compõem as equipes multidisciplinares do *campus*;
- II. promover revisões, alinhamentos e adequações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) em conformidade com a política de inclusão;
- III. articular, junto à Diretoria de Ensino ou similar, ações efetivas para o fortalecimento e atuação de uma política de inclusão no âmbito do IFMG;
- IV. promover Política de Formação Interna, através da qual servidores técnicos administrativos e docentes - além de colaboradores - receberão qualificações periódicas acerca de subtemas da Educação Especial na perspectiva Inclusiva;
- V. identificar as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de acessibilidade, flexibilização e adaptação curricular;
- VI. contribuir para a adoção de estratégias, metodologias e critérios de avaliação diferenciados, adequados às especificidades dos estudantes;
- VII. articular e contribuir com o Núcleo do atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) - NAPNEE na promoção de condições para a inclusão dos estudantes Necessidades Educacionais Específicas (NEE), (NAPNEE, IFMG, 2024).

Nas declarações a seguir, serão explorados os relatos e as percepções dos profissionais do AEE sobre suas práticas cotidianas, bem como as principais barreiras que ainda persistem para que a inclusão educacional no IFMG se consolide de forma plena. A análise desses desafios fornecerá subsídios para que possamos propor

estratégias de melhoria e reforçar a importância do trabalho desses educadores para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

### **2.6.1 O papel do Profissional do AEE no IFMG e sua importância para implementação da inclusão da EPT**

O papel do Profissional do AEE no IFMG é fundamental para a implementação de políticas de inclusão dentro do contexto da EPT. A legislação brasileira, com foco na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, demanda que instituições educacionais promovam um ambiente acessível e inclusivo (Brasil, 2015). No IFMG, essa responsabilidade é parcialmente delegada aos profissionais do AEE, que são contratados em todos os 18 *campi* do instituto para garantir o suporte necessário aos discentes com NEE (IFMG, 2021).

Os profissionais do AEE no IFMG são contratados por meio de terceirização, uma prática que, enquanto atende à demanda imediata por especialização, apresenta desafios relacionados à continuidade e à qualidade do serviço (IFMG, 2021). As qualificações para esses profissionais incluem licenciaturas em áreas específicas, como EE, EI ou Pedagogia com especialização em EE ou Psicopedagogia (IFMG, 2021).

Quadro 2 – Dados de pesquisa dos 18 *campis* do IFMG

ITEM DE ANÁLISE	PROFISSIONAL DO AEE	ATENDENTE DO AEE	MONITOR DO AEE
Quantidade de profissionais	1 vaga por <i>campus</i> .	Geralmente 1-2 vagas por <i>campus</i> , dependendo do tamanho e da necessidade.	Pode variar entre 2-5 vagas, de acordo com a quantidade de estudantes do AEE.
Formação mínima exigida	Licenciatura em Educação Especial; ou Licenciatura em Educação Inclusiva; ou Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial ou em Educação Inclusiva ou em Psicopedagogia.	Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Especial ou inclusiva (preferível).	Necessário ser estudante do IFMG na área de graduação ou técnica, não ter outra bolsa ou não ter desistido da monitoria anteriormente.
Regime de trabalho	CLT, 20 horas semanais.	Contratação, 20 horas semanais.	Bolsa, 10 horas semanais.
Atribuições do cargo	Desenvolvimento e implementação de	Foco no apoio direto aos estudantes,	Assistência aos profissionais nas tarefas dos discentes,

	estratégias de ensino inclusivo e acessível, supervisão de adaptações curriculares, treinamento de pessoal docente e não-docente.	desenvolvimento de materiais adaptativos, coordenação de atividades do AEE no <i>campus</i> .	acompanhamento das tarefas dos estudantes, como data de entrega de trabalhos, elaboração de material didático complementar.
Processo de contratação	Seleção por edital, análise de qualificações e experiência, com entrevista e comprovação de títulos.	Processo seletivo que inclui análise de qualificações, experiência, entrevista e comprovação de títulos.	Seleção por edital, com requisitos claros de qualificação e processo de entrevista.
Salário	R\$2.800,00 + vale transporte e todos os direitos garantidos pela CLT.	Contrato de trabalho de R\$1.100,00 por 9 meses, sem benefícios.	Bolsista. A monitoria possui duas modalidades, sendo a “Monitoria Superior”, para estudantes do IFMG dos cursos de graduação, com dedicação de 10 horas semanais e bolsa de R\$385,00. A outra modalidade é a “Monitoria Ensino Médio”, para estudantes do IFMG dos cursos técnicos, com dedicação de 10 horas semanais e bolsa de R\$275,00.
Práticas educacionais	Implementação de práticas inclusivas, adaptação curricular, envolvimento em pesquisa e desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas. É considerado o elo entre o profissional da disciplina e o aluno especial.	Execução das práticas de ensino adaptadas e inclusivas, colaboração com outros profissionais e profissionais para melhorar a acessibilidade. Acompanha o estudante dentro de sala de aula durante todo o período de aula. Se o aprendiz estuda 2 turnos, são 2 atendentes.	Apoio na implementação de práticas educacionais inclusivas, colaboração com a equipe do AEE para desenvolver e aplicar estratégias educacionais eficazes. Ajuda o aluno nas disciplinas que o este tem dificuldade no contraturno ou nos horários vagos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para avaliar todos os métodos de ensino que se fazem presentes dentro IFMG pode-se acessar os editais disponibilizados pela plataforma. Nesse contexto, ao longo dos anos, diversas normativas e diversos editais foram desenvolvidos para consolidar e estruturar essas práticas, refletindo no compromisso institucional contínuo com a EI.

O edital nº 007/2022 define a contratação e as responsabilidades dos Profissionais do AEE, estabelecendo que cada *campus* deve contar com pelo menos um profissional dedicado a essa função, os quais são selecionados com base em sua formação acadêmica, que deve incluir uma Licenciatura em EE, EI ou Pedagogia. Além da formação, o edital especifica um regime de trabalho de 40 horas semanais, refletindo a dedicação necessária para atender às demandas complexas associadas

ao AEE. As atribuições desses profissionais incluem o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivo, supervisão de adaptações curriculares e o treinamento de outros membros do corpo docente e técnico, garantindo que as práticas educacionais inclusivas sejam disseminadas por toda a instituição.

Para complementar o atendimento dos Profissionais do AEE, surge, então, a outra modalidade por meio do Edital 09/2021, que foca nos Atendentes do AEE, os quais atuam com escopo de trabalho mais restrito em termos de horas, totalizando 20 horas semanais para auxiliar os profissionais e orientar os alunos com suas atividades e trabalhos. A formação exigida é semelhante à dos Profissionais do AEE, porém há ênfase maior na aplicação prática das habilidades em ambientes educacionais, sendo as principais responsabilidades o apoio direto aos alunos, o desenvolvimento de materiais adaptativos e a coordenação das atividades do AEE no *campus*. Nesse viés, o edital especifica que o salário desses atendentes é estruturado como uma bolsa de R\$1.100,00 por mês, que destaca o modelo de compensação adaptado para posições de meio período.

A IN nº 4 de 15 de maio de 2023, por sua vez, estabelece diretrizes para a Monitoria do AEE, com uma abordagem um pouco diferente, na qual os monitores são estudantes do próprio IFMG, selecionados para apoiar os Profissionais e Atendentes do AEE na implementação de práticas educacionais inclusivas, trabalham sob regimes de contrato ainda mais flexíveis, com 10 horas semanais, permitindo-lhes conciliar seus estudos com as responsabilidades de monitoria. A remuneração varia de acordo com o nível de envolvimento e o tipo de tarefas desempenhadas, destacando a estrutura escalonada de apoio dentro do programa do AEE.

Nesse sentido, é possível afirmar que a abordagem estratificada e bem planejada para a EE no IFMG é definida para maximizar a eficácia enquanto atende às necessidades individuais dos estudantes. Considerando que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de qualidade de ensino, os Profissionais do AEE, Atendentes e Monitores são fundamentais para garantir que todos os discentes, independentemente de suas NEE, recebam a educação que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral. Vale ressaltar que a Portaria 553/2024, que anteriormente regulamentava essa função de colaborador externo, foi revogada, dando lugar à Portaria 726/2024. Essa nova portaria, super recente, ampliou o número de colaboradores externos para 1.500, evidenciando a necessidade de reforçar e expandir o apoio especializado oferecido aos estudantes

com NEE, garantindo um suporte ainda mais abrangente e eficaz dentro das instituições de ensino.

### **2.6.2 O NAPNEE e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFMG**

Como já explorado nesse texto, sabe-se que, nos IF's, o AEE vincula-se aos NAPNEEs, que são os Núcleos do atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do IFMG, e funciona como um órgão de assessoramento responsável pela coordenação das atividades de inclusão, acessibilidade e AEE. A missão do NAPNEE é fomentar a convivência e o respeito às diferenças, com foco especial na eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, tanto na instituição quanto na sociedade mais ampla. Esse esforço visa concretizar os ideais de uma educação verdadeiramente inclusiva (Nogueira, 2020)<sup>7</sup>. No IFMG, no ano de 2023, foi publicada uma IN que altera a IN de 2019, que trata do PAEE no IFMG. Além desse documento, a IN 10 de 2020 "institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no IFs de Minas Gerais – IFMG" (Nogueira, 2020, p. 02). Entre as diversas questões abordadas nos documentos (Nogueira, 2020; 2023), é importante observar alguns elementos, pontuados a seguir.

A IN nº 1 de 2023 do IFMG detalha procedimentos aprimorados para o PAEE, focando em aperfeiçoar a inclusão e a acessibilidade para estudantes com NEE, objetivando integrar ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com o documento de 2023, "estabelecer as finalidades, objetivos, atribuições e normas para o desenvolvimento e operacionalização do PAEE no IFMG" para aprimorar a estrutura existente que tem como objetivo "desenvolver projetos, atividades e ações de ensino, pesquisa e extensão, complementares ou suplementares à formação do estudante com NEE " (IFMG, 2023, Art. 3).

Os profissionais do AEE, essenciais nesse processo, são descritos como os principais articuladores de inclusão nos *campi*, responsáveis por revisões e adequações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e pela promoção de acessibilidade. A IN de 2023 destaca que "esse profissional deverá ser o articulador e

---

<sup>7</sup> <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/NAPNEE-1/sobre-o-NAPNEE>.

a referência de inclusão no *campus*" (IFMG, IN 1 de 2023, Art. 8, §1). Além disso, colaboradores externos, bolsistas de nível médio com experiência relevante, são contratados para apoiar o AEE e para participarem de atividades didático-pedagógicas, ajudando na adaptação de materiais e no uso de tecnologias assistivas. As funções desses colaboradores externos são definidas como "pessoas que exercem atividades de apoio, preferencialmente didático-pedagógico" (IFMG, 2023, p. 4).

A Instrução Normativa de 2020 já estabelecia procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com NEE, enfatizando a importância de reconhecer "os progressos individuais de cada educando, reconhecendo as competências de cada uma dentro das suas limitações" (Nogueira, 2020, p. 37). Ao consolidar os esforços de 2020 e 2023, o IFMG reafirma seu compromisso com a EI, garantindo que todos os programas e todas as ações sejam eficazmente operacionalizados para atender às necessidades de uma comunidade estudantil diversificada. A integração das normativas reflete um esforço contínuo para oferecer um ambiente educacional que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Além do exposto, a IN de 2020 prevê a certificação por Terminalidade Específica, que é oferecida como uma opção para estudantes que, após todas as estratégias de aprendizagem serem esgotadas, ainda não conseguem alcançar o desenvolvimento esperado das competências e habilidades (IFMG, 2023, p. 38). Quanto aos procedimentos de identificação e acompanhamento, o IFMG prevê procedimentos para identificar discentes com NEE, o que inclui ações no ato da matrícula, identificação espontânea pela família ou pelo próprio aluno e identificação por servidores do IFMG. É necessário ressaltar que os procedimentos de identificação dos estudantes com NEE poderão ser feitos conforme fluxograma do atendimento do NAPNEE (Anexo A).

O IFMG enfatiza ainda, por meio de sua IN de 2023 (IFMG, 2023), a importância do trabalho conjunto entre profissionais de diversas áreas, incluindo assistentes sociais, psicólogos e médicos, para avaliar e atender adequadamente as necessidades dos alunos. Quanto à documentação e ao sigilo, o acesso à documentação entregue ao NAPNEE, contendo dados e registros referentes ao processo de acompanhamento do estudante, deve ser restrita aos servidores que compõem a equipe do Núcleo, não sendo permitido o compartilhamento desses

documentos com demais servidores, estudantes e comunidade externa, haja vista a garantia do sigilo.

O NAPNEE, no contexto do IFMG, visa promover a convivência e o respeito às diferenças, atuando na quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, conforme delineado nas políticas de inclusão e acessibilidade estabelecidas pelo IFMG. Essas políticas operam sob diretrizes que complementam o ensino nas salas de aula comuns, promovendo o acesso e a permanência dos alunos com NEE na instituição. De acordo com a IN nº 10 de 2020 do IFMG e outras diretrizes relevantes, cada *campus* organiza seu próprio NAPNEE, responsável por identificar e apoiar alunos com NEE, que incluem deficiências de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, distúrbios de aprendizagem e Necessidades Educacionais Específicas (NEE) provisórias (Nogueira, 2020, p. 14).

O processo do atendimento começa com a identificação da necessidade educacional específica, pode ser feita por meio de autodeclaração no ato da matrícula, indicação espontânea por parte dos estudantes, familiares ou servidores, ou por intermédio do encaminhamento por parte dos profissionais e colegas que notem indícios de dificuldades no desempenho escolar de um determinado discente. Em 2021, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação detalhou procedimentos para a contratação desses profissionais, que são essenciais para a implementação do AEE, contratados para promover acessibilidade, adaptar e flexibilizar currículos e apoiar as NEE dos estudantes, garantindo que todos possam participar das atividades curriculares e extracurriculares.

Dessa forma, o IFMG demonstra um compromisso continuado com a EI e a EE, assegurando que todos os educandos, independentemente de suas necessidades específicas, recebam uma educação de qualidade e sejam apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e social. Os profissionais do AEE são geralmente contratados nos termos da Lei nº 8.745 de 1993, que dispõe sobre contratações por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (IFMG, 2023). Esses profissionais devem ter formação de nível superior e especialização no atendimento a pessoas com deficiências e no mínimo, dois anos de experiência na atividade profissional relacionada ao AEE.

A remuneração para essa função é equivalente à Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (DT2) do CNPq, sendo R\$ 1.100,00. Este valor é especificado

para as bolsas relacionadas ao AEE (IFMG, 2023, p. 4). As atribuições incluem a revisão e adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), promoção de acessibilidade, realização de orientações e capacitações internas e a coordenação das ações de inclusão, acessibilidade e AEE nos *campi* (IN-IFMG nº 1 de 2023).

Além da formação específica e experiência, os profissionais devem atuar em conformidade com as políticas de assistência estudantil do IFMG e seguir as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) do Ministério da Educação, visando à promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes (IN-IFMG, 2023). Para aprofundar as informações obtidas, recorreu-se ao Setor de Políticas Inclusivas do IFMG, bem como ao banco documental da instituição ligadas às políticas de inclusão que nos forneceu dados institucionais para este estudo. Baseado nas informações fornecidas e no contexto do AEE nos *campi* do IFMG, categorizou-se as informações da seguinte maneira:

Quadro 3 - Categorização dos *campi*

Distribuição de profissionais	Há um total de 18 profissionais do AEE, contratados de maneira terceirizada, via Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS <sup>8</sup> ), com um profissional alocado em cada uma das 18 unidades do IFMG.
Pré-requisitos para o cargo	Formação mínima exigida inclui licenciatura em educação especial, licenciatura em educação inclusiva, ou licenciatura em pedagogia com pós-graduação <i>lato sensu</i> em educação especial, educação inclusiva ou psicopedagogia.
Contratação e regime de trabalho	A contratação é regida pela lei nº 8.745 de 1993, que permite contratações temporárias para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público. A orientação para a contratação foi detalhada por meio de ofícios e notas técnicas emitidas pela SETEC/MEC, com uma alocação de recursos específica para 2022 destinada à contratação de pessoal para o AEE.
Salário e carga horária	Não são fornecidos detalhes específicos sobre o salário, pois os pagamentos são geridos pela FENEIS. A carga horária dos profissionais do AEE é de 20 horas semanais.
Atribuições do cargo	As atribuições incluem a promoção de acessibilidade, adaptação e flexibilização curricular, bem como suporte ao desenvolvimento de políticas inclusivas e a interação com equipes multidisciplinares para fortalecer a política de inclusão no IFMG.

<sup>8</sup> A FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Nomenclatura do cargo	O cargo é oficialmente designado como profissional do AEE, uma nomenclatura específica que distingue esses profissionais de docentes de educação especial, refletindo o contexto operacional e político da inclusão no IFMG.
Aspectos organizacionais e políticos	Há uma ênfase no desenvolvimento e na implementação de uma política inclusiva estruturada, o que inclui a formação contínua de servidores e a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCS) para atender a legislação e as Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essas informações refletem a estrutura organizada e a abordagem que o IFMG adota para o AEE. Cabe, pois, refletir sobre alguns outros aspectos. No contexto do AEE no IFMG, diversas críticas podem ser levantadas a partir dos dados fornecidos, apontando também para desafios futuros que emergem dessa realidade. A terceirização dos profissionais do AEE no IFMG levanta preocupações sobre a estabilidade e continuidade do atendimento oferecido aos alunos. A natureza terceirizada desses contratos pode impactar negativamente no envolvimento e na integração desses profissionais na comunidade educativa, possivelmente afetando a qualidade do suporte aos estudantes. Além disso, a falta de profissionais efetivos especializados em EE destaca uma lacuna significativa que pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, outro ponto a ser refletido é a respeito da sustentabilidade financeira do programa, visto que depende significativamente de fundos externos para a contratação de pessoal especializado. Essa dependência cria uma incerteza que pode comprometer a continuidade e a eficácia dos serviços do AEE ao longo do tempo. Diante dessas críticas, o IFMG enfrenta vários desafios prognosticados para manter qualidade consistente do atendimento em todos os *campi*. Este é um desafio substancial, exacerbado pela variação na formação e na experiência dos profissionais terceirizados. Além disso, há a questão de como integrar efetivamente esses profissionais no ambiente acadêmico e nas políticas educacionais do IFMG para garantir que eles sejam vistos como parte integral da comunidade educativa.

A instituição, também, enfrenta o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão mais robustas e abrangentes, além de serem. Também, implementadas de maneira eficaz para promover melhorias contínuas nas práticas de inclusão. Isso envolve a avaliação e o acompanhamento regulares do impacto dessas políticas para assegurar que as necessidades dos estudantes estejam sendo satisfeitas e para ajustar as práticas conforme necessário.

Por fim, o IFMG precisa garantir que todos os educadores e funcionários recebam formação contínua sobre EI e EE, o que é essencial para responder adequadamente às necessidades de todos os estudantes. Isso destaca a necessidade de um compromisso contínuo e sustentado com a inclusão educacional, o que garante que todas as medidas sejam planejadas e executadas com o objetivo de promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e de suporte para todos. Nesse sentido, a Portaria 726/2024, mais recente e que substituiu a Portaria 553/2024, reflete diretamente esse objetivo, pois trouxe mudanças significativas, ampliando o número de colaboradores externos e ajustando as diretrizes de formação e suporte, justamente para atender de maneira mais eficaz às demandas de inclusão. Com essa atualização, o IFMG fortalece seu compromisso com a EI, buscando constantemente aprimorar suas práticas e garantir que nenhum discente seja abandonado no processo educativo.

Após essa contextualização e buscando sintetizar as informações encontradas, a seguir, apresentam-se informações pertinentes à compreensão do AEE no IFMG. Esse atendimento, nos *campi* do IFMG, é implementado por meio de uma estrutura organizada e dedicada, conhecida como NAPNEE, que articula ações de inclusão, acessibilidade e AEE. O IFMG compromete-se a oferecer suporte abrangente, que vai além das necessidades acadêmicas, abarcando o bem-estar físico, psicológico, pedagógico e social dos estudantes.

#### **2.6.2.1 NAPNEE**

O NAPNEE do IFMG atua na operacionalização de uma abordagem inclusiva, conforme documentado nas IN's recentemente revisadas de 2020 e 2023. Elas detalham a estrutura e o funcionamento do PAEE, realçando a importância de integrar ações de ensino, pesquisa e extensão para promover uma EI e abrangente (Nogueira, 2020; 2023).

Nesse sentido, o NAPNEE dedica-se a apoiar os estudantes com NEE específicas, promovendo uma cultura de respeito e convivência harmoniosa entre todos os membros da comunidade acadêmica. A missão é concretizada por meio de iniciativas que eliminam barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, tanto no ambiente institucional quanto na sociedade como um todo (Nogueira, 2020). Implementar tais ações torna-se crucial para a realização dos ideais

de uma educação verdadeiramente inclusiva, permitindo que cada discente, independentemente de suas limitações ou desafios, possa florescer e contribuir de maneira significativa.

Por meio das políticas estabelecidas pela IN de 2020 e revisadas na IN de 2023, o IFMG estabeleceu procedimentos claros para a identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com NEE que incluem ações no ato da matrícula, identificação espontânea pela família ou pelo próprio aluno e a identificação por servidores do IFMG, seguindo um fluxograma detalhado do atendimento fornecido pelo NAPNEE (IFMG, 2020; 2023). Os profissionais do AEE são precisos para o sucesso dessas iniciativas e encarregados de revisar e adaptar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) para garantir que atendam às necessidades de todos os alunos, além de serem responsáveis pela promoção da acessibilidade dentro do *campus*, garantindo que todos os estudantes tenham igual acesso às instalações e aos recursos educacionais (IFMG, 2023). Adicionalmente, a IN 10 de 2020 e a IN 1 de 2023 reforçam o compromisso do IFMG com a EI ao instituir procedimentos para a certificação por Terminalidade Específica, que é uma opção para estudantes que, apesar de todas as estratégias de aprendizagem serem esgotadas, não conseguem alcançar o desenvolvimento esperado das competências e habilidades, garantindo que eles ainda possam concluir sua educação com reconhecimento formal de suas habilidades e conhecimentos (IFMG, 2023).

O papel dos colaboradores externos, que inclui bolsistas de nível médio com experiência relevante, é crucial para apoiar o AEE. Eles são contratados para ajudar na adaptação de materiais e no uso de tecnologias assistivas, desempenhando funções que são essencialmente didático-pedagógicas, conforme especificado na IN de 2023 (IFMG, 2023). A integração de todas essas normativas e esses procedimentos reflete um esforço contínuo do IFMG para fornecer um ambiente educacional que respeite a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo NAPNEE é fundamental para este objetivo, assegurando que o IFMG continue a ser uma instituição líder em educação técnica e profissional inclusiva.

### **2.6.3 O Profissional Especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do IFMG**

O Profissional Especializado no AEE no IFMG desempenha um papel crucial na aplicação e manutenção das políticas de inclusão educativa, atuando de maneira colaborativa com os docentes e equipes multidisciplinares dos *campi*. Esse profissional assegura que as NEE dos estudantes sejam atendidas de forma eficaz e inclusiva. Conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15, as instituições de ensino são obrigadas a garantir a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de educação, promovendo a adaptação de currículos, métodos e recursos pedagógicos para atender às especificidades dos discentes com deficiência (BRASIL, 2015, art. 28, § 1º).

Além de contribuir para a revisão e alinhamento dos PPCs, o profissional de apoio assegura que as ações efetuadas estejam em conformidade com as políticas de inclusão do IFMG. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE deve ser realizado por meio de procedimentos e estratégias pedagógicas individualizadas e diferenciadas, levando em conta as particularidades de cada estudante, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem deles (BRASIL, 2009, art. 3º, § 2º).

Na liderança de uma Política de Formação Interna, o Profissional Especializado no AEE promove a qualificação periódica dos docentes e demais servidores. A importância de uma formação contínua é evidenciada na PNEEPEI, que define a formação continuada dos profissionais da educação como condição necessária para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, assegurando a eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2008, art. 5º, § 3º).

Após a identificação das NEE dos discentes, é importante implementar estratégias de acessibilidade, flexibilização e adaptação curricular. A LDB nº 9.394/96, por exemplo, assegura que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos alunos com deficiências, garantindo-lhes condições para seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996, art. 59, § 2º). Além disso, é necessário articular essas ações com o Núcleo do atendimento às Pessoas com NAPNEE para promover a inclusão nas atividades curriculares e extracurriculares, em conformidade com o Decreto nº 7.611/11, que regulamenta a Educação Especial e seus serviços de apoio especializado (BRASIL, 2011, art. 3º, § 1º).

A orientação sobre o uso de equipamentos e materiais específicos, bem como

a identificação das melhores tecnologias assistivas, integra também suas atribuições. De acordo com o Decreto nº 7.611/11, "a organização do AEE envolve a utilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, adequados às NEE dos alunos com deficiência" (BRASIL, 2011, art. 4º, § 2º). Portanto, a atuação do Profissional Especializado no AEE no IFMG não se limita a questões administrativas; envolve, acima de tudo, a garantia de que a inclusão torne-se uma prática cotidiana e refletida em todas as esferas do processo educacional. A aplicação das diretrizes legais, conforme estabelecido na Constituição Federal, art. 208, assegura o direito ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, para todos os portadores de deficiência (BRASIL, 1988, art. 208, § III). Quando executadas com precisão, essas responsabilidades asseguram que a inclusão não seja apenas um conceito teórico, mas uma realidade efetiva no ambiente educacional do IFMG, transformando a experiência de aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e garantindo-lhes uma educação de qualidade.

### ***2.6.3.1 Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE)***

Os Profissionais do AEE no IFMG são fundamentais para a implementação de uma política de inclusão educacional eficaz. Segundo o Edital 007/2022 do IFMG, esses profissionais são encarregados de desenvolver e implementar estratégias de ensino que atendam às necessidades de estudantes com deficiências ou outras NEE. Essa abordagem é suportada pela estrutura regulatória bem definida que especifica a formação necessária, as atribuições e o regime de trabalho desses educadores especializados.

A formação exigida para os Profissionais do AEE, conforme estipulado pelo IFMG (2022), inclui Licenciatura em áreas, como EE ou Pedagogia, com especialização adicional ou formação em Psicopedagogia ou EI, na qual assegura que os profissionais possuam o conhecimento teórico necessário e habilidades práticas para lidar com os desafios específicos apresentados por estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). É necessário ressaltar que a literatura sobre EE reforça que a preparação adequada de profissionais é crucial para o sucesso de programas inclusivos (Smith; Tyler, 2010).

O Edital 007/2022 do IFMG especifica que esses profissionais devem cumprir uma carga horária de 40 horas semanais, refletindo a natureza intensiva e abrangente

de seu trabalho, visto que as responsabilidades incluem a adaptação de materiais didáticos e currículos para torná-los acessíveis a estudantes com NEE, além do desenvolvimento de métodos de avaliação adaptativos e a formação contínua de outros profissionais em práticas de ensino inclusivo (IFMG, 2022). Ademais, deve-se construir atividades fundamentais para criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e capaz de atender a todos os discentes, conforme destacado por Booth e Ainscow (2002) no Index for Inclusion.

A integração dos Profissionais do AEE é mais do que uma simples alocação de recursos; é uma parte integral da estratégia do IFMG para promover a igualdade educacional. O processo de contratação desses profissionais, delineado pelo edital, inclui uma análise de qualificações e entrevista, garantindo que apenas os candidatos mais capacitados e comprometidos sejam selecionados, procedimento alinhado às melhores práticas no campo da EE, que enfatizam a importância de uma seleção criteriosa para posições tão impactantes (Johnson; Semme Iroth, 2013).

Quanto ao salário, embora variável, o IFMG esforça-se para compensar adequadamente esses educadores, reconhecendo a complexidade e a importância de suas funções dentro do sistema educacional. A remuneração é projetada para refletir as qualificações, a experiência, a carga significativa de trabalho e a responsabilidade associada a essas posições (IFMG, 2022).

Os Profissionais do AEE no IFMG são indispensáveis na facilitação de uma EI, visto que suas atividades e responsabilidades são definidas e fundamentadas em práticas baseadas em evidências que visam a melhorar o acesso e a qualidade da educação para todos os discentes, particularmente aqueles que requerem considerações especiais. A implementação dessas funções é um testemunho do compromisso do IFMG com a inclusão e a igualdade educacional, servindo como um modelo para outras instituições que buscam promover ambientes de aprendizado mais acolhedores e eficazes.

### ***2.6.3.2 Atendente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)***

O AEE, no IFMG, é estruturado para proporcionar suporte integral aos estudantes, considerando suas particularidades e necessidades específicas. Segundo o edital 09/2021, a instituição busca profissionais altamente qualificados para essa função, exigindo formação que inclui Licenciatura em Pedagogia complementada por

cursos de aperfeiçoamento em EE e EI, com carga horária mínima de 180 horas ou uma Licenciatura direta em EE (IFMG, 2021). O edital destaca o compromisso do IFMG com a qualidade do atendimento oferecido, assegurando que os profissionais tenham formação teórica necessária, como capacitação prática para lidar com diversas situações educacionais complexas.

O AEE no IFMG representa uma estratégia central para assegurar que a educação seja inclusiva e acessível a todos os alunos. Os profissionais envolvidos nesse processo são responsáveis por implementar atividades pedagógicas que, além de complementares e suplementares, visam eliminar barreiras físicas, cognitivas e sociais. Esses recursos pedagógicos e tecnológicos, disponibilizados de forma contínua, são fundamentais para que os educandos com NEE possam participar plenamente de todas as atividades educacionais. A implementação dessas estratégias deve ser continuamente avaliada, garantindo que sejam realmente eficazes e estejam adequadamente adaptadas às necessidades específicas de cada estudante (Sassaki, 2010).

A política de inclusão do IFMG, conforme delineada nos editais e nas diretrizes da instituição, está alinhada com a legislação nacional, incluindo o Decreto nº 7.611/11, que regulamenta a EE e seus serviços de apoio especializado, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/15. Essa política torna-se fundamental para garantir que as ações do IFMG cumpram os requisitos legais, avancem na promoção de uma EI de qualidade (BRASIL, 2011; BRASIL, 2015). Contudo, é preciso refletir sobre como essa conformidade traduz-se em práticas efetivas dentro do ambiente escolar, considerando os desafios práticos enfrentados pelos profissionais do AEE, como a escassez de recursos e a necessidade de uma formação continuada mais abrangente (Mantoan, 2006).

A operacionalização do AEE no IFMG demonstra um esforço contínuo para adaptar a educação às necessidades de todos os alunos, para garantir a igualdade de oportunidades, independentemente das condições físicas, cognitivas ou emocionais dos estudantes. No entanto, a adaptação das metodologias e recursos educacionais deve ser vista como um processo dinâmico, que requer uma constante reavaliação e ajustes para responder às demandas emergentes. Os profissionais do AEE são vistos como facilitadores da aprendizagem e mediadores que interpretam e respondem às necessidades individuais dos discentes, contribuindo para uma educação mais personalizada e eficaz (Mendes, 2011).

O modelo do AEE implementado no IFMG, ao destacar o compromisso com a inclusão educacional e a excelência pedagógica, serve como referência para outras instituições que buscam aprimorar ou implementar serviços semelhantes. Entretanto, é necessário questionar se o sucesso desse modelo pode ser replicado em outras instituições, considerando as diferenças de recursos e contextos. Carvalho (2004) entende que a replicação eficaz desse modelo dependerá da capacidade de adaptação e da avaliação contínua das práticas inclusivas para assegurar que realmente promovam a equidade e a qualidade na educação.

### **2.6.3.3 Monitor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A Instrução Normativa nº 4 (IFMG, 2023) detalha a organização e as diretrizes para o programa de monitoria, um componente crucial do AEE. O programa reforça o suporte pedagógico para todos os educandos, mas destaca-se particularmente por auxiliar aqueles com NEE. Os monitores do AEE, que são estudantes dos cursos de graduação ou técnico do próprio IFMG, atuam na complementação das atividades dos Profissionais do AEE e dos Atendentes do AEE.

Os monitores trabalham sob um sistema que visa à assistência pedagógica regular e ao apoio aos discentes que enfrentam desafios únicos em seu processo educacional. De acordo com a Normativa, a monitoria é uma ação estratégica inserida dentro da Política de Assistência Estudantil e tem como finalidades promover o apoio escolar, ampliar a motivação dos estudantes e contribuir para a redução dos índices de reprovação e evasão (IFMG, 2023).

No contexto da implementação do programa de monitoria do IFMG, a bolsa oferecida aos monitores é uma forma de compensação pelo tempo e esforço dedicados ao apoio educacional, mas é considerada simbólica em comparação à carga horária de 10 horas semanais. O valor de R\$385,00 para estudantes de graduação e R\$275,00 para estudantes de cursos técnicos representa mais um incentivo do que uma remuneração compatível com o trabalho realizado, que é fundamental para reconhecer a importância do papel dos monitores no ambiente educacional, mesmo que não seja suficiente para suprir todas as demandas financeiras desses estudantes.

Na prática, o apoio que esses monitores fornecem é essencial para o desenvolvimento acadêmico dos educandos com NEE, contribuindo

significativamente para a inclusão e a acessibilidade dentro do ambiente escolar. No entanto, é necessário problematizar se essa compensação simbólica realmente valoriza o trabalho desempenhado pelos monitores ou se deveria haver uma reavaliação dos valores e das condições oferecidas, a fim de garantir que esses profissionais em formação sejam devidamente reconhecidos e apoiados em suas atividades (IFMG, 2023). Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando consideramos que a qualidade do apoio fornecido pelos monitores impacta diretamente a eficácia das práticas inclusivas no IFMG, sendo crucial para a construção de um ambiente educacional que seja verdadeiramente equitativo e acolhedor para todos os estudantes.

Em relação ao funcionamento prático do programa de monitoria no IFMG, observa-se que, apesar da compensação simbólica, o apoio oferecido pelos monitores tem um impacto significativo no ambiente educacional. Na prática, os monitores exercem um papel essencial no acompanhamento dos alunos com NEE, contribuindo diretamente para a organização e a entrega de atividades, bem como para o cumprimento dos prazos acadêmicos. A eficiência desse suporte pode ser avaliada por meio dos relatórios de atividades e registros de frequência, que mostram um alto grau de comprometimento desses profissionais em auxiliar os estudantes a superar suas dificuldades acadêmicas. No entanto, é preciso considerar que a percepção dos monitores sobre a adequação da bolsa e as condições de trabalho pode variar, afetando o nível de motivação e, conseqüentemente, a qualidade do apoio oferecido. De modo que a questão sobre a necessidade de uma reavaliação periódica do programa para garantir que continue a atender às expectativas tanto dos monitores quanto dos alunos assistidos seja levantada.

Em termos de realidade e eficácia, a pesquisa sugere que, embora o programa atenda aos seus objetivos de apoiar os estudantes e facilitar o processo de inclusão, há espaço para melhorias, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e valorização dos monitores. Essas melhorias podem incluir não apenas um aumento na bolsa, mas também a oferta de formação continuada e suporte emocional para os monitores, o que, por sua vez, fortaleceria ainda mais o impacto positivo do programa no ambiente educacional do IFMG (IFMG, 2023).

É importante destacar que a IN N° 10/2020 esclarece que a monitoria no IFMG não cria um vínculo empregatício, e os estudantes monitores não podem substituir profissionais em funções críticas como ministrar aulas ou aplicar provas. Isso

assegura que o papel dos monitores permaneça bem definido e focado no suporte acadêmico e pedagógico (IFMG, 2023). Essa abordagem para o programa de monitoria no IFMG reforça a capacidade da instituição de atender a uma gama diversificada de NEE, além de promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os educandos. Ao envolver discentes como monitores, o IFMG fomenta um ambiente de aprendizado inclusivo, onde os estudantes são incentivados a contribuir para o bem-estar e sucesso de seus colegas, alinhando-se com os objetivos mais amplos de EI e suporte contínuo ao estudante.

#### **2.6.3.4 Instrução Normativa n° 10/2020**

A IN n° 10 de 10 de Dezembro de 2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) estabelece diretrizes fundamentais para a implementação e gestão do AEE. Além disso, delinea os procedimentos para identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidade educacionais específicas, para entender como as práticas de inclusão são integradas na estrutura educacional do IFMG, impactando diretamente os profissionais do AEE, os atendimentos do AEE e os monitores do AEE. Isso garante que a educação seja acessível e equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades particulares. O documento, em seu conteúdo, reflete a abordagem integrada, na qual a identificação de discentes com NEE específicas ocorra por meio de diversos canais, incluindo o ato da matrícula, a autodeclaração ou observações de colaboradores da instituição de comportamentos atípicos por parte dos educadores ou outros membros da comunidade escolar, abordagem de identificação fundamental para garantir que nenhum estudante que necessite de suporte adicional seja esquecido (IFMG, 2020). A instrução define a importância do desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada aluno identificado, que detalha adaptações curriculares e metodológicas específicas para atender às suas necessidades individuais. Isso permite que todos os discentes tenham a oportunidade de alcançar seu potencial pleno, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Um aspecto chave dessa normativa é o estabelecimento da certificação por Terminalidade Específica, modalidade de certificação que reconhece os progressos individuais dos estudantes dentro de suas capacidades, mesmo que não alcancem

todas as competências e habilidades previstas no currículo padrão. Isso torna-se especial para estudantes que, apesar de todos os esforços e adaptações, não conseguem cumprir integralmente os requisitos curriculares devido às suas condições específicas (IFMG, 2020). Além disso, a IN reforça a necessidade de uma equipe multidisciplinar envolvida no processo do AEE, incluindo profissionais do AEE, monitores do AEE e outros membros do corpo docente e administrativo, os quais devem trabalhar conjuntamente para implementar o PEI, adaptar materiais e métodos de ensino e avaliar continuamente a eficácia das intervenções educacionais aplicadas. Em termos de avaliação, a IN 10/2020 destaca a flexibilidade necessária nos métodos de avaliação para alunos com NEE específicas, garantindo que essas avaliações reflitam verdadeiramente as capacidades dos discentes em termos de seus progressos individuais e não apenas seus desempenhos em formatos padronizados de testes e provas (IFMG, 2020).

Portanto, a IN nº 10/2020 do IFMG é um documento que estrutura o suporte educacional para alunos com NEE, reafirmando o compromisso da instituição com a inclusão e a equidade educacional. Isso serve como ferramenta para os profissionais envolvidos no AEE, garantindo que estejam bem equipados e informados para fornecer o melhor suporte possível aos seus alunos.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se o processo metodológico adotado para a pesquisa sobre a atuação dos profissionais no AEE, que seria inicialmente nos 18 *campi* dos Institutos Federais. Para dar início, foi selecionado, na base de dados do IFMG, os e-mails institucionais de cada profissional do AEE dos 18 *campi*, então, foram enviados e-mails para cada um dos integrantes com mensagem de saudação, informativo da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>9</sup> (TCLE) e solicitação para agendarmos a entrevista. No entanto, obtivemos pouco retorno, então, disponibilizei o *link* da entrevista para abranger mais participantes visto seus compromissos e a falta de tempo na agenda, a partir disso, obtivemos retorno de 8 dos 18 *campi*, sendo quatro entrevistas e quatro preenchidos pelo link. Nesse sentido, o estudo é caracterizado como pesquisa qualitativa e aplicada, com intenção de captar as dinâmicas, experiências e percepções dos envolvidos com o AEE, enfatizando a complexidade e os desafios presentes nesse ambiente educacional.

A preparação para o estudo deu início com a formulação de objetivos claros, divididos em geral “analisar a atuação do profissional do AEE no contexto da EPT nos *campi* do IFMG” e objetivos específicos: i) elencar os fundamentos teórico-legais da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil e em Minas Gerais; ii) identificar as políticas de inclusão de alunos da Educação Especial no contexto da EPT; iii) definir como se dá a atuação do Profissional do AEE nos *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); iv) desenvolver um vídeo formativo para os profissionais do AEE que atuam em cursos de EPT.

O principal método de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade. Isso porque esse formato permite que os entrevistados compartilhem suas experiências e percepções detalhadamente. Para facilitar o processo de coleta, optou-se pelo uso do Google Meet<sup>10</sup> para repassar as respostas das entrevistas. Logo após, considerando a falta de retorno dos profissionais dos *campi*, disponibilizei o link da entrevista via e-mail institucional, para facilitar o acesso e acomodar a disponibilidade dos participantes, considerando a dispersão geográfica

---

<sup>9</sup> O objetivo foi que todos estivessem plenamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os métodos utilizados e seus direitos como participantes.

<sup>10</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts.

dos *campi* e os diferentes horários de trabalho dos profissionais envolvidos.

Cada entrevista foi planejada para ter uma duração média de 30 minutos, com perguntas abertas que foram elaboradas para induzir discussões entre 5 eixos, sendo:

- 1) Eixo 1 - sobre dados pessoais: nome, idade, sexo.
- 2) Eixo 2 - sobre informações profissionais: quanto tempo atua como profissional no AEE e no IFMG.
- 3) Eixo 3 – sobre trajetória profissional: como se tornou profissional do AEE, formação inicial e realização profissional.
- 4) Eixo 4 – sobre o cargo no IFMG: como foi o processo de contratação; qual edital e vigência; formação mínima para atuar em AEE; regime de trabalho; treinamento; atribuições; profissionais que dão suporte.
- 5) Eixo 5 – sobre rotina do AEE *nos campi*: profissional que faz adaptação de conteúdo; critério de admissão de aluno; tipos de abordagens; certificado de terminalidade específica; percepção dos alunos e profissionais; sugestão de práticas para gerar mais autonomia; diferencial na profissão; experiências marcantes e nomenclatura do cargo.

A busca teve como foco profissionais do AEE, atendentes e monitores que atuam diretamente com estudantes que necessitam do atendimento especializado. O critério de seleção baseou-se na experiência direta com as atividades do AEE e na diversidade de funções exercidas no contexto dos Institutos Federais, proporcionando uma visão abrangente das diferentes camadas de atuação dentro do programa do AEE. Antes de iniciar as entrevistas, foram realizados alguns testes para garantir que o equipamento e as configurações de software funcionassem adequadamente, minimizando possíveis problemas técnicos durante as sessões. Além disso, elaborou-se um roteiro de entrevista detalhado, que serviu como guia para as discussões, assegurando que todas as áreas de interesse fossem abordadas.

Esse planejamento meticuloso e a atenção aos detalhes metodológicos na fase inicial da pesquisa foram fundamentais para estabelecer uma base sólida para a coleta de dados, garantindo que as informações coletadas fossem relevantes, confiáveis e válidas para análises subsequentes.

Quadro 4 - Síntese do Percurso Metodológico

Título	A atuação do profissional do AEE na Educação Profissional e Tecnológica.
Tema	AEE na Educação Profissional e Tecnológica.
Objeto	Análise da atuação do profissional do AEE no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos <i>campi</i> do IFMG.
Pergunta de pesquisa	Como é a atuação dos profissionais do AEE nos <i>campi</i> do IFMG para promover a inclusão de alunos da Educação Especial?

Objetivo geral	Analisar a atuação do profissional do AEE no contexto da EPT nos <i>campi</i> do IFMG.
Objetivos específicos	i) elencar os fundamentos teórico-legais da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil e em Minas Gerais; ii) identificar as políticas de inclusão de alunos da Educação Especial no contexto da EPT; iii) definir como se dá a atuação do Profissional do AEE nos <i>campi</i> do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); iv) desenvolver um vídeo formativo para os profissionais do AEE que atuam em cursos de EPT.
Fundamentação teórica	A fundamentação teórica abordou os marcos teóricos e legislativos que guiam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, com foco em como esses fundamentos impactam a prática pedagógica no contexto da EPT.
Metodologia	Foi adotada a metodologia qualitativa, explorando as experiências e percepções dos profissionais nos diversos <i>campi</i> do IFMG. A pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental para coletar dados sobre as práticas educacionais.
Métodos	As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para captar a profundidade das experiências dos profissionais e outros profissionais envolvidos no AEE. A análise documental ajudou a entender as políticas e práticas institucionais, enquanto a observação direta permitirá uma visão mais concreta das práticas pedagógicas.
Categorias de análise	As categorias incluíram práticas de inclusão, políticas institucionais, estratégias pedagógicas adotadas pelos profissionais, e o impacto dessas práticas na inclusão dos alunos da Educação Especial.
Coleta e análise de dados	Os dados foram coletados através das entrevistas realizadas no google meet, análise de documentos oficiais do IFMG e registros de observação. A análise de conteúdo foi aplicada para identificar temas e padrões nos dados coletados, usando software de análise qualitativa quando apropriado.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro apresentado, anteriormente, descreve que o processo de pesquisa para analisar a atuação dos profissionais do AEE nos *campi* do IFMG. Esse processo ocorreu a partir das seguintes fases: (a) revisão teórica sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no contexto brasileiro e de Minas Gerais; (b) realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, para coletar dados detalhados sobre as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão; (c) e, para finalizar, análise dos dados obtidos para compreender a dinâmica e os desafios enfrentados pelos profissionais no contexto da EPT. Abaixo, serão detalhados os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

Como observado, este estudo é baseado numa abordagem qualitativa, ideal para acessar e compreender fenômenos complexos e humanos relacionados à inclusão educacional especializada. É importante ressaltar que essas escolhas metodológicas caracterizam esta pesquisa como aplicada, dada sua intenção de gerar

conhecimento prático e teórico relevante sobre a temática da educação inclusiva e especializada no contexto da EPT.

### **3.1 Análise documental dos editais para profissionais do AEE**

O foco na análise documental dos editais para profissionais do AEE foi fundamental para entender as competências, atribuições e requisitos formais. Essa análise começou após as entrevistas com esses profissionais, que mencionaram e forneceram alguns editais e contratos especificando qualificações, responsabilidades e contextos de trabalho.

Antes das entrevistas, não existia o conhecimento da existência de atendentes do AEE e monitores do AEE. A descoberta desses papéis veio à tona por meio das conversas com os profissionais, que explicaram as várias camadas de suporte fornecidas aos alunos com NEE. Cada entrevistado contribuiu enviando documentos que foram, posteriormente, analisados para construir melhor entendimento das funções de cada categoria de trabalhador dentro do sistema do AEE.

Os documentos principais recebidos e analisados incluem o Edital nº 007/2022, que detalha as funções e exigências para profissionais do AEE, incluindo requisitos de formação e carga horária; o Edital 09/2021, que especifica as funções dos atendentes do AEE, delineando suas atribuições e a compensação financeira; e a IN nº 4, que regulamenta a atividade dos monitores do AEE, esclarecendo suas responsabilidades e remuneração. Nesse sentido, a análise documental enriqueceu a compreensão das estruturas de suporte disponíveis para a EE, além de ter fundamentado a discussão sobre como as políticas e regulamentações influenciam a prática diária e a eficácia do AEE. Isso gera uma base sólida para avaliar as políticas de inclusão educacional e sua implementação prática nos *campi* do IFMG, para a formulação de recomendações para melhorias futuras na área.

Os profissionais entrevistados deram informações valiosas que foram além das suas experiências individuais, oferecendo melhor compreensão das dinâmicas institucionais e dos desafios enfrentados no campo da EE. A disposição deles em compartilhar documentos oficiais e pessoais foi essencial para a autenticidade e profundidade da análise realizada, assegurando que a pesquisa fosse embasada em dados concretos e revisões normativas, permitindo uma discussão sobre as práticas de inclusão educacional no IFMG.

### 3.2 Entrevista com os Profissionais, Atendentes e Monitores do AEE

Neste tópico, buscou-se apresentar o processo de realização de entrevistas com os profissionais, atendentes e monitores do AEE nos *campi* do IFMG. As entrevistas foram primordiais para a coleta de dados qualitativos sobre as experiências, percepções e desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano de suas funções. A metodologia optada por entrevistas semiestruturadas como método de coleta de dados permite flexibilidade nas respostas dos entrevistados e a possibilidade de explorar temas mais profundamente durante a conversa (Kvale, 1996).

As entrevistas foram conduzidas utilizando a plataforma Google Meet, facilitando o acesso aos participantes localizados em diferentes *campi* do IFMG, e as sessões foram gravadas com consentimento dos participantes para garantir a precisão na transcrição e análise dos dados. Antes das entrevistas, foi desenvolvido um roteiro baseado na literatura da EE e nas práticas do AEE (Bardin, 2016), garantindo que todas as áreas de interesse fossem cobertas. O roteiro (APÊNDICE B) incluiu questões sobre: experiências pessoais no atendimento a estudantes com NEE; percepções sobre as políticas de inclusão implementadas nos *campi* e desafios enfrentados no dia a dia e sugestões para melhorias.

Nesse viés, cada entrevista teve uma duração média de 45 minutos, sendo priorizada a criação de um ambiente confortável e seguro para os entrevistados, além de enfatizar a confidencialidade das informações e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos. Após a realização das entrevistas, houve a transcrição das gravações para o Google Forms para capturar o conteúdo explícito das falas, como as nuances do tom de voz e as pausas, que podem indicar hesitação ou ênfase (Riessman, 2008). A análise de conteúdo foi empregada para identificar temas comuns e diferenças significativas nas falas dos entrevistados. Sendo assim, foi utilizado o software NVivo para facilitar a organização e a categorização dos dados, a fim de obter uma análise mais robusta e a triangulação de dados com a análise documental anterior (Krippendorff, 2018).

As entrevistas trouxeram dados valiosos sobre a realidade operacional e as percepções dos profissionais, atendentes e monitores do AEE para entender como as políticas de inclusão são implementadas na prática e como podem ser aprimoradas para atender melhor às necessidades dos estudantes (Smith & Tyler, 2010). Portanto, a metodologia de entrevistas adotada permitiu uma melhor compreensão das

experiências e dos desafios dos profissionais do AEE no IFMG, fornecendo uma base sólida para recomendações práticas e políticas voltadas à melhoria do AEE.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para a seção de resultados e discussão desta pesquisa, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo das respostas dos participantes (APÊNDICE B), conforme delineada por Laurence Bardin em sua fundamental obra "Análise de conteúdo", método reconhecido por sua capacidade de organizar e interpretar dados de comunicação de forma objetiva, clara e sistemática. Utilizando a análise de conteúdo, como dito na metodologia, a qual possibilita realizar uma avaliação criteriosa de textos, imagens ou expressões, houve uma facilitação da extração de conhecimentos relacionados às condições em que esses materiais são produzidos ou recebidos (Bardin, 2016).

A técnica empregada baseia-se na codificação do conteúdo em categorias previamente definidas, para organizar os dados coletados durante as entrevistas e a análise documental, tornando-os aptos para uma análise mais detalhada. Seguindo as orientações de Bardin, o processo foi dividido em três etapas cruciais: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação para garantir que a análise fosse conduzida de maneira sistemática e que os resultados fossem relevantes e baseados em evidências concretas.

Bardin (2016) destaca que a análise de conteúdo é uma técnica metodológica que permite a abordagem reveladora dos textos, oferecendo ferramentas para compreender o que é dito, como é dito e em que contexto é dito, como a educação, onde o discurso dos profissionais, atendentes e monitores do AEE reflete não só suas práticas e percepções individuais, mas apresentam normas culturais e institucionais que moldam essas práticas. Em sua abordagem, Bardin enfatiza a importância de se transcender os conteúdos manifestos para alcançar o nível dos assuntos latentes, explorando o significado subjacente das mensagens. Isso envolve uma análise cuidadosa e considerada, que procura desvelar as camadas de significados que podem influenciar a prática pedagógica e a implementação de políticas educacionais, assim como os profissionais do AEE descrevem que suas interações com os discentes podem revelar suas crenças e atitudes pessoais, além das expectativas institucionais e os desafios sistêmicos que enfrentam.

Esse nível de análise torna-se valioso quando aplicado aos dados coletados nesta pesquisa, onde os discursos dos envolvidos no AEE são indicativos das dinâmicas de poder, das estruturas de suporte e das barreiras à implementação

efetiva de práticas inclusivas em ambientes de EPT. O método de Bardin, ao facilitar a exploração desses aspectos, fornece uma base sólida para interpretar os dados de maneira que transcenda a descrição superficial e alcance uma compreensão mais profunda das questões investigadas. Isso garante que a análise dos dados coletados durante a pesquisa seja realizada com a profundidade e a nuance necessárias para abordar as questões que caracterizam a educação especializada no contexto da EPT.

#### 4.1 Classificação dos participantes da pesquisa

Após enviar um e-mail institucional para cada profissional do AEE dos 18 *campi* do IFMG, foram agendadas quatro entrevistas por meio do Google Meet, com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinados. Devido à dificuldade em conseguir mais horários para entrevistas, por causa da disponibilidade limitada dos participantes, optou-se por disponibilizar um link do Google Forms, permitindo que mais quatro participantes respondessem aos questionários sem a necessidade de uma chamada de vídeo.

No total, oito participantes foram alcançados, divididos igualmente entre entrevistas por chamada de vídeo e respostas via questionário. Dentre eles, houve a participação de dois atendentes do AEE, um monitor do AEE e cinco profissionais do AEE. Para fins de anonimato e confidencialidade em apresentações e discussões dentro desta pesquisa, os participantes foram codificados conforme indicado abaixo (na mesma ordem que na entrevista do Google Forms):

Quadro 5 - Apresentação dos participantes

<b>CÓDIGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
P1	Profissional/Profissional do AEE.
P2	Profissional/Profissional do AEE.
PA1	Atendente do AEE.
P3	Profissional/Profissional do AEE.
P4	Profissional/Profissional do AEE.
PM1	Monitor do AEE.
P5	Profissional/Profissional do AEE.
PA2	Atendente do AEE.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

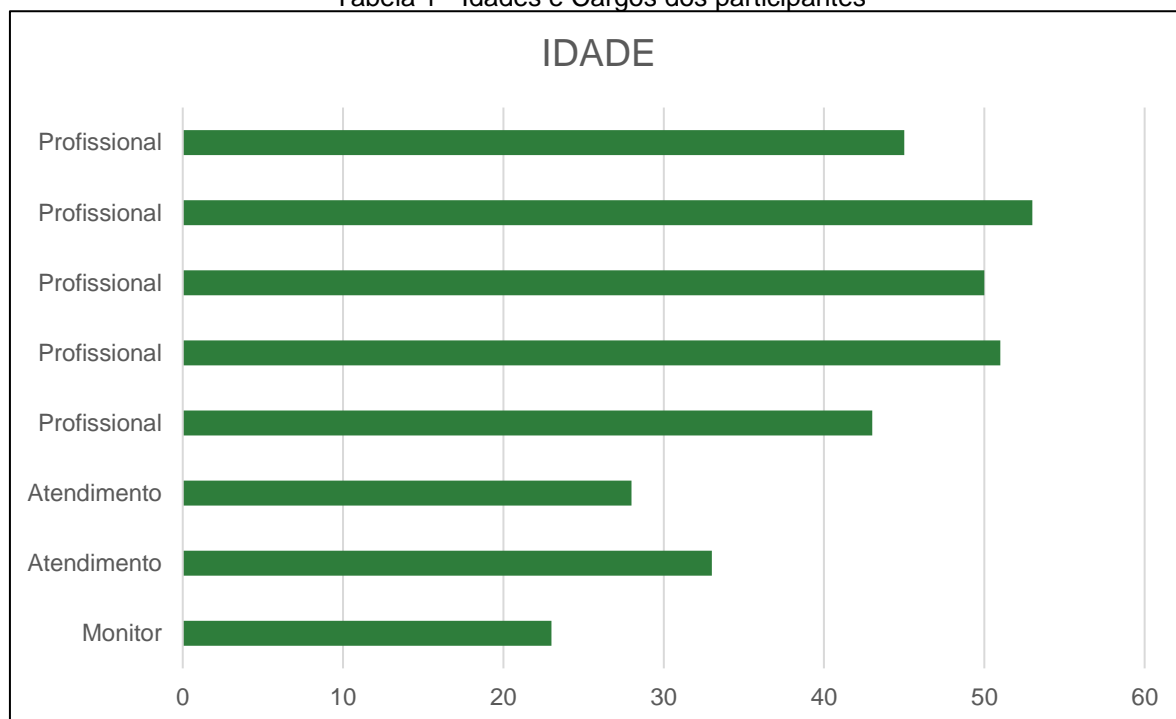
O quadro apresentado acima organiza, de modo claro, a distribuição dos participantes na pesquisa, listando os códigos atribuídos a cada um e suas respectivas funções dentro do contexto do AEE. Isso teve o intuito de facilitar o entendimento de

quem são os participantes e qual o papel de cada um na pesquisa, permitindo uma análise mais detalhada dos dados coletados em relação às suas funções específicas.

## 4.2 Categorização dos resultados

Para iniciar a análise dos resultados obtidos na pesquisa, é preciso destacar a variação de idade em relação aos cargos ocupados pelos participantes, métrica que demonstra de forma explícita o nível de especialização e a profundidade da experiência de cada um. Conforme ilustrado na Tabela 1, os profissionais do AEE apresentam uma faixa etária mais elevada em comparação aos atendentes e ao monitor. Essa característica sugere uma correlação direta entre a idade e o acúmulo de conhecimento especializado necessário para atuar eficientemente nas demandas complexas do AEE.

Tabela 1 - Idades e Cargos dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

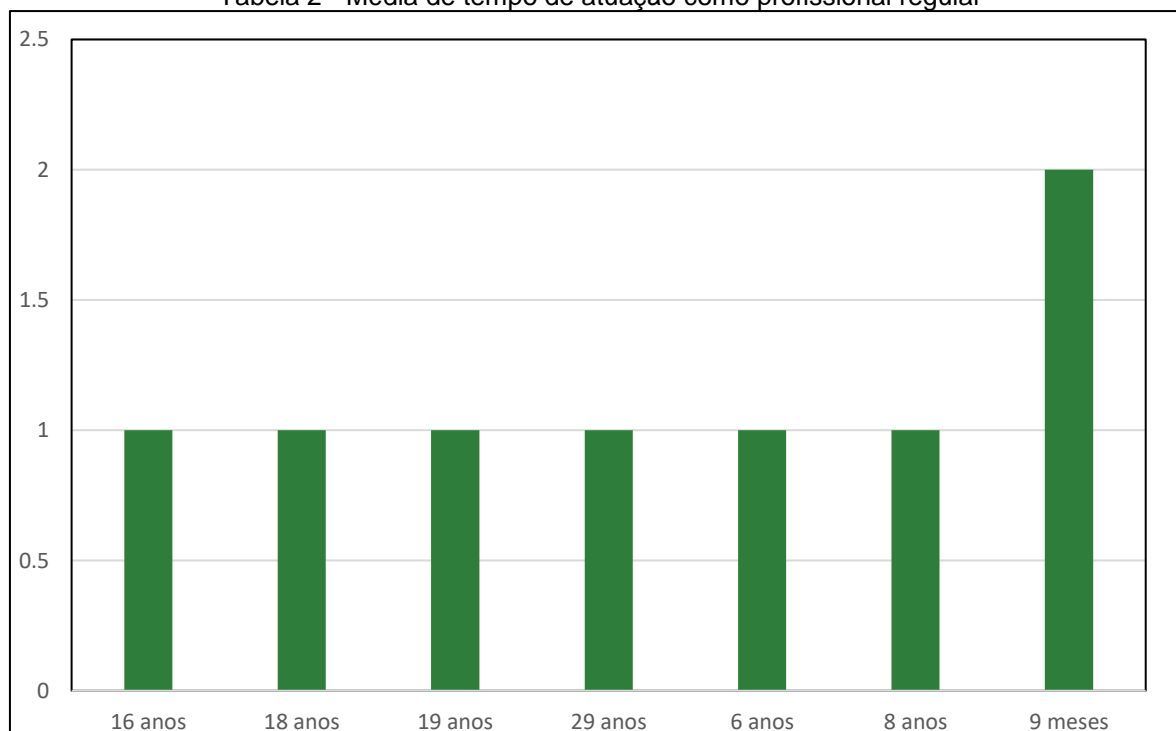
A diferenciação etária entre os cargos reflete um padrão observado na literatura sobre desenvolvimento profissional, na qual a experiência acumulada ao longo dos anos é um fator crucial para a execução competente de funções que exigem alto grau de especialização (Smith; Tyler, 2010). Os profissionais mais experientes, representados pelos membros mais velhos do grupo, tendem a possuir uma

compreensão mais aprofundada das nuances pedagógicas e das estratégias de intervenção eficazes, essenciais para a educação especializada.

Por outro lado, os atendentes e monitores, geralmente mais jovens, estão em fases iniciais de suas carreiras. Conforme argumentado por Riessman (2008), esses profissionais, embora menos experientes, trazem inovações e adaptabilidades que são vitais para a dinâmica e renovação das práticas educativas em contextos do AEE. Sendo assim, a integração dessas novas perspectivas é fundamental para a evolução contínua das práticas do atendimento, de acordo com a evolução dos paradigmas educacionais e das novas tecnologias e metodologias.

Para discutir os resultados apresentados na Tabela 2, que detalha a média de tempo de atuação como profissional dos participantes da pesquisa, deve-se considerar a relação entre a duração da experiência profissional e o tipo de cargo ocupado dentro do AEE. A tabela, a seguir, identifica quanto tempo de atuação cada participante possui em relação a educação.

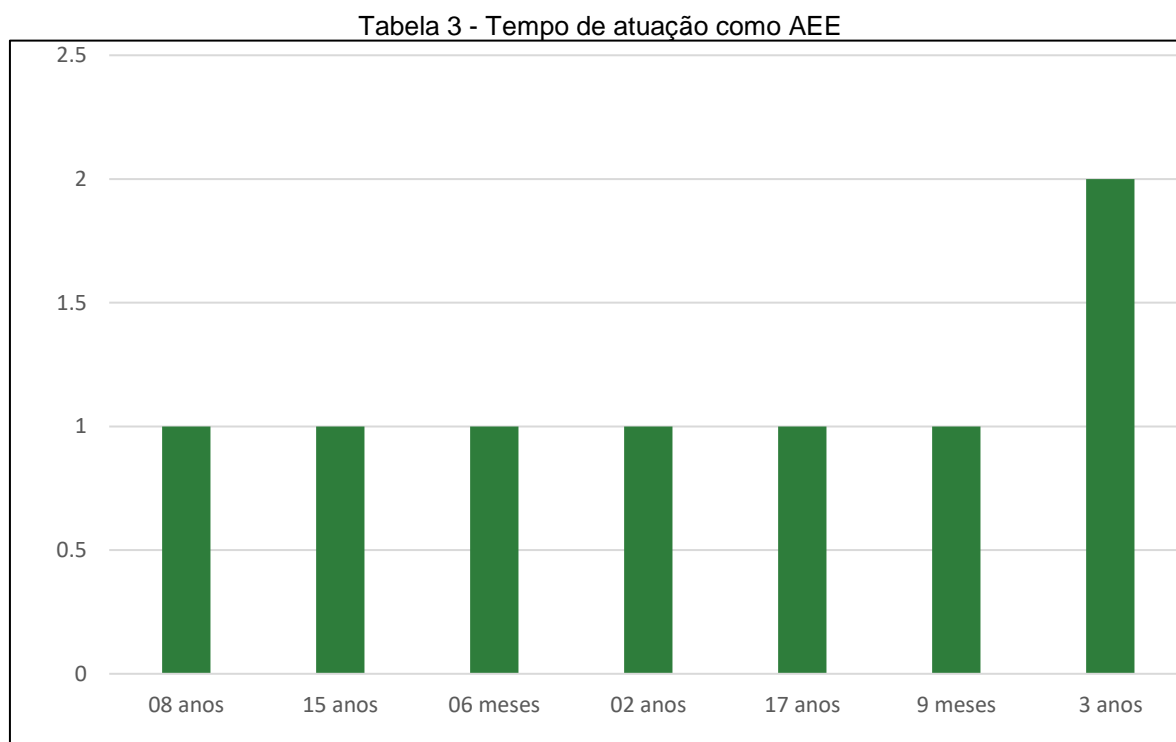
Tabela 2 - Média de tempo de atuação como profissional regular



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O próximo dado é relevante para comparar quanto tempo o profissional atua no AEE, seja no IFMG ou em outra instituição, identificando que os tempos de serviço variam desde nove meses até 17 anos. Isso indica uma vasta diferença em termos de

experiência acumulada pelos profissionais, atendentes e monitores do AEE, conforme apresenta a Tabela 3 a seguir.

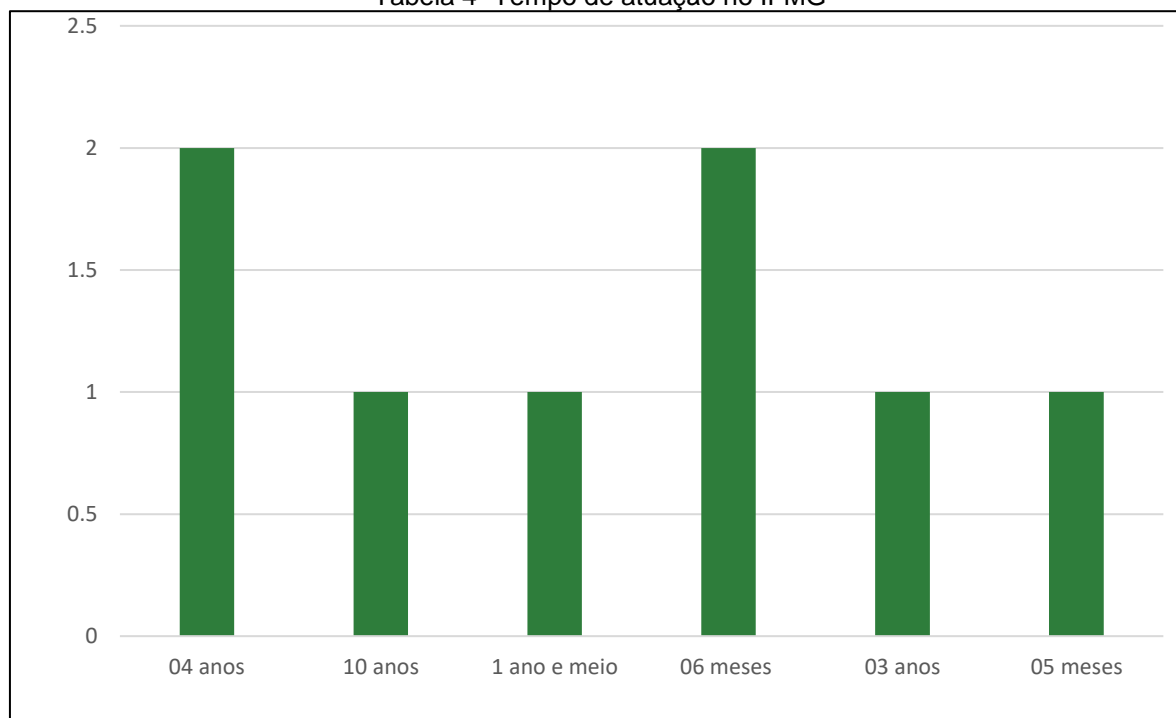


*Fonte: Dados da pesquisa (2024).*

A Tabela 3 ilustra a diversidade no tempo de atuação como profissionais do AEE entre os participantes da pesquisa. O gráfico mostra uma variação considerável nos anos de serviço, que vai desde 6 meses até 17 anos, fornecendo uma perspectiva valiosa sobre a experiência acumulada por esses profissionais e sugere diferenças na profundidade de conhecimento e habilidades desenvolvidas ao longo de suas carreiras.

Seguindo essa linha, a Tabela 4, a seguir, complementa a análise ao apresentar o tempo de atuação dos profissionais no contexto do IFMG, para permitir melhor compreensão de que o tempo de serviço dentro da mesma instituição pode influenciar nas práticas educacionais e na aplicação de conhecimentos no campo do AEE.

Tabela 4 -Tempo de atuação no IFMG



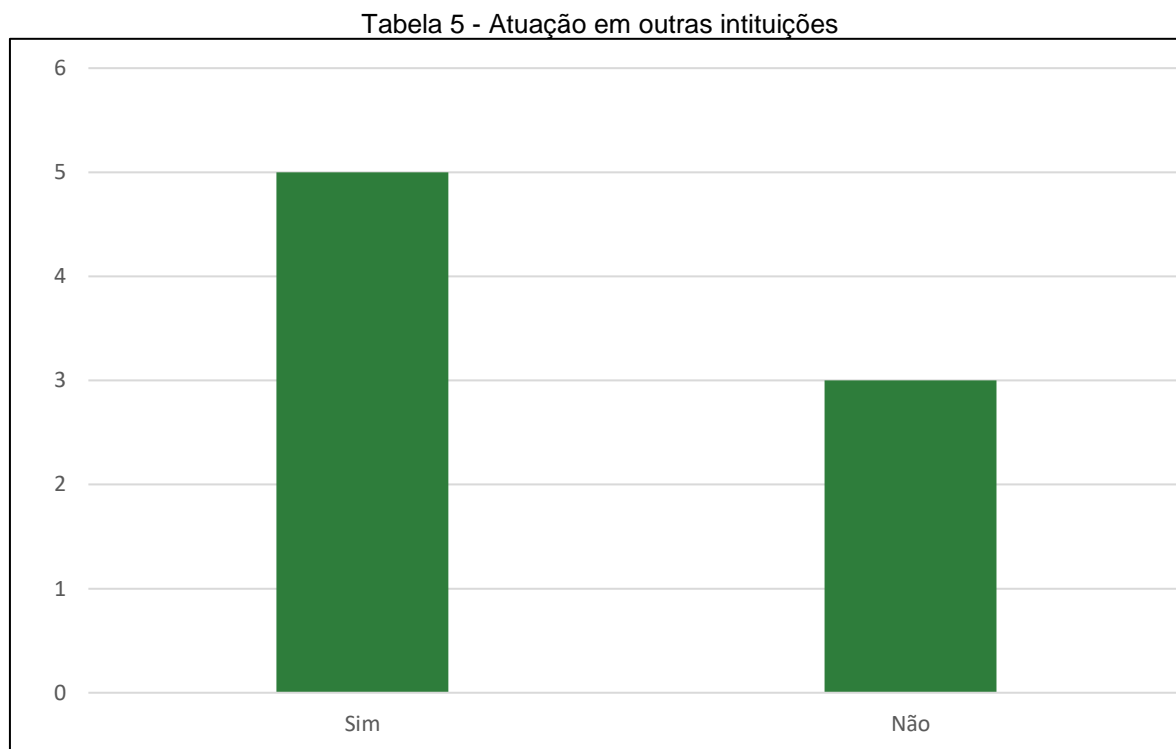
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme os editais analisados, como o Edital nº 007/2022 (IFMG, 2022), os profissionais do AEE são requeridos a ter uma significativa bagagem de experiência e especialização, o que está em linha com a observação de que os participantes com os maiores períodos de atuação nesta função detêm vasta experiência. Isso sugere que aqueles com 16, 18, 19 e 29 anos de serviço possuem funções que exigem um profundo conhecimento e habilidades especializadas para lidar eficazmente com as NEE.

Os participantes com períodos mais curtos de atuação, como 6, 8 e 9 meses, podem ser identificados mais provavelmente como atendentes e monitores do AEE, conforme descritos em documentos, como a IN nº 4 (IFMG, 2023), pois tendem a ser ocupados por indivíduos em estágios iniciais de suas carreiras ou que estão em processos de formação e capacitação, portanto, não exigem tantos anos de experiência quanto os profissionais do AEE. Essa diferenciação auxilia a entender as funções que cada grupo desempenha dentro do sistema educacional, assim como as políticas de treinamento e desenvolvimento que precisam ser implementadas para cada categoria.

A Tabela 5 aborda outro aspecto relevante: a atuação dos profissionais do AEE em outras instituições educacionais, além do IFMG. Isso serve para entender a

extensão da experiência profissional que os participantes trazem para seus papéis atuais, destacando o tempo de serviço e a diversidade de contextos educacionais nos quais eles têm atuado.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A experiência em múltiplas instituições, conforme indicado na Tabela 5, sugere uma versatilidade e uma capacidade de adaptação que são atributos valiosos para qualquer profissional do AEE. Isso se considerarmos que os profissionais que têm oportunidade de trabalhar em diversos ambientes são expostos a grande diversidade de estratégias pedagógicas e políticas educacionais, enriquecendo sua habilidade de atender às necessidades de uma população estudantil diversificada (Smith; Tyler, 2010). Essa experiência pode facilitar a transferência de conhecimentos e práticas bem-sucedidas entre diferentes contextos, potencializando a eficácia das intervenções educacionais.

O Quadro 6, que será apresentado, a seguir, detalha a trajetória profissional de cada participante, elucidando o caminho pelo qual eles se tornaram profissionais do AEE. Esse detalhamento possui o intuito de traçar, desde os primeiros passos na área educacional até a especialização em AEE, a trajetória desses profissionais, oferecendo *insights* sobre os desafios e aprendizados que marcaram suas carreiras.

Quadro 6 - Como cada profissional começou no AEE do IFMG

PARTICIPANTES	MOTIVO
P1	Atuo como Coordenador do NAPNEE desde 2016. Em meados de 2022, o IFMG firmou contrato com uma empresa prestadora de serviço para seleção dos profissionais do AEE, que atuam no <i>campus</i> por 4 horas diárias semanalmente.
P2	Sempre foi uma área muito sensível para mim, antes de ter meu filho especial, trabalhei como cuidadora voluntária.
PA1	Sou formada em cinema e audiovisual e solicitei à Secretaria de Educação o título do CAT (Certificado de Avaliação de Títulos). Então, surgiu um processo seletivo do IFMG no qual participei e fui selecionada.
P3	Sou formada em cinema e audiovisual e solicitei à Secretaria De Educação o título do CAT. Então, surgiu um processo seletivo do IFMG no qual participei e fui selecionada.
P4	A princípio era um profissional de filosofia e tinha alguns alunos com necessidades específicas em salas de aula. Mas o que levou a ser um profissional do AEE foi devido à enfermidade do meu pai, que precisava de acompanhamento, através disso, realizou o curso e comecei a ser AEE na esfera educacional estadual.
PM1	Tenho um colega que passou por uma cirurgia que deixou sequelas físicas, psicológicas e neurais. Fazendo disciplinas com ele, percebi que ele não conseguia acompanhar o curso e os profissionais começaram a ter dificuldade. Então, o NAPNEE abriu o edital para ser profissional de apoio e, desde então, me tornei monitora desse colega.
P5	Iniciei o trabalho com deficientes auditivos por meio da Libras no Estado na sala de recurso, logo após, entrei no IFMG como bolsista no ano de 2020.
PA2	Minha primeira graduação foi em Matemática, foi quando tive o primeiro contato, ao trabalhar em escolas da rede pública municipal de BH/MG, com jovens que tinham o perfil para o programa de inclusão. Assim, me apaixonei pelo tema e pela abordagem inclusiva na educação. Meu TCC foi baseado nessa experiência. Logo após, me especializei em Metodologia do Ensino da Matemática. Iniciei a Segunda Licenciatura em Educação Especial foi quando pude ampliar meus horizontes dentro da educação especial e inclusiva. Recentemente, me formei em pedagogia e me especializei em Educação Especial e Inclusiva. Estou, atualmente, concluindo a especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Compreender essas trajetórias é fundamental para apreciar as competências que cada profissional traz para o campo da EE e como sua formação e experiências prévias influenciam suas práticas atuais. Sendo assim, a trajetória de cada educador, com seus respectivos desafios e vitórias, reflete um panorama rico de desenvolvimento profissional e pessoal que contribui para a qualidade do atendimento oferecido nos programas do AEE (Riessman, 2008).

Para compreender melhor a formação e satisfação profissional dos participantes envolvidos nesta pesquisa sobre AEE, apresentamos o Quadro 7. Esse

quadro sumariza informações essenciais sobre a formação inicial, áreas de especialização, satisfação profissional e planos futuros de cada participante. A análise desses dados permite melhor compreensão entre formação acadêmica e satisfação no trabalho, aspectos fundamentais na EE.

Quadro 7 - Formação e satisfação profissional dos participantes

CÓDIGO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO	SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	PLANOS FUTUROS
P1	Pedagogia e licenciatura em educação especial.	Educação especial.	Sim, plenamente realizada.	Continuar na EE.
P2	Pedagogia, especializada em inclusão.	Educação especial.	Sim, sempre.	Continuar na área e criar cursos relacionados à temática.
PA1	Cineasta, cursando Terapia ocupacional, graduada em educação inclusiva, contexto escolar e inclusão.	Educação inclusiva.	Sim, desejo continuar.	Trabalhar até me aposentar na área.
P3	Graduação em Filosofia, pedagogia, pós-graduação em educação especial.	Educação inclusiva e especial.	Sim, realizada.	Passar em um concurso na área da educação.
P4	Graduação em pedagogia, com pós-graduação no AEE.	Educação especial.	Sim.	Ter minha própria sala de recursos e me aposentar na área da EE.
PM1	Cursando engenharia civil e técnica em edificações.	Sem cursos na área da educação.	Sim.	Ser apoio educacional na engenharia.
P5	Pedagoga com segunda licenciatura de EE, com pós-graduação em EE, educação inclusiva, psicopedagogia e institucional, alfabetização e letramento.	Educação especial, libras e educação.	Sim.	Ser referência na educação especial.
PA2	Técnico em Edificações; Licenciado em Matemática; Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática; Licenciado em Educação Especial; Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Neurociência e Aprendizagem; Licenciado em Pedagogia; Especializando em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; Psicanalista Clínico - IBPC/SP, Especialista em	Psicanálise e neuropsicopedagogia.	Sim.	Abrir uma clínica.

	Psicanálise Clínica Avançada; Terapeuta Integrativo e Complementar na Saúde; Especialista em Gestão Pública e Gestão do Serviço Social; Integrante do Comitê de Ética e Pesquisa.			
--	---	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo a literatura, a formação acadêmica diversificada dos profissionais em ambientes de EE pode enriquecer as práticas pedagógicas adotadas, pois traz variedade de perspectivas e competências que são cruciais para atender às necessidades de uma população estudantil diversa (Smith; Tyler, 2010). Além disso, há uma satisfação profissional que pode ser ligada à percepção de eficácia pessoal e ao impacto positivo no bem-estar dos estudantes, elementos que são vistos como gratificantes por educadores (Riessman, 2008).

Ao examinar o Quadro 7, observa-se que a maioria dos participantes possui formação especializada que se alinha diretamente com as demandas do AEE. Esse alinhamento entre formação e função é essencial, como apontam Smith e Tyler (2010), para a eficácia no atendimento e na inovação pedagógica dentro de contextos educacionais especializados. Isso sugere uma troca de conhecimentos e técnicas entre os profissionais, potencializando as práticas de inclusão.

A satisfação profissional relatada pelos participantes destaca a importância de se sentir realizado e eficaz no trabalho, um aspecto que Riessman (2008) identifica como um indicador chave do bem-estar no trabalho, sendo uma autora amplamente reconhecida na área de ciências sociais, com foco específico em estudos sobre narrativas e como estas são utilizadas para entender experiências humanas. No contexto da satisfação profissional e bem-estar no trabalho, suas contribuições destacam-se por analisar como as narrativas individuais refletem sentimentos de realização e eficácia profissional, aspectos cruciais para o engajamento e a motivação dos trabalhadores. Ao aplicar suas teorias ao campo da educação, especialmente no contexto do AEE, podemos entender melhor como os profissionais da educação percebem e constroem suas identidades profissionais, influenciando diretamente na qualidade do serviço prestado e o impacto no ambiente educacional. Isso porque os profissionais que se sentem realizados são mais propensos a manter um alto nível de engajamento com suas tarefas e a buscar continuamente melhorias em suas práticas.

Além disso, os planos futuros dos participantes refletem a dedicação ao campo da EE, com muitos expressando o desejo de continuar contribuindo significativamente para a área, que fortalece o campo como um todo. Isso ressalta a necessidade de políticas de suporte continuado e oportunidades de desenvolvimento profissional que atendam a essas aspirações.

### **4.3 Contratação do IFMG e atribuições**

Nesse ponto dos resultados, serão analisados os métodos de contratação, as condições de remuneração e as atribuições específicas dos profissionais do AEE no IFMG. Conforme abordado por Bardin (2016), em sua metodologia de análise de conteúdo, a precisão na coleta e análise de dados textuais permite mais compreensão de tais estruturas administrativas e operacionais, que são fundamentais para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e o suporte educacional oferecido.

Indicar detalhes sobre cada participante, como o processo de contratação pelo qual foram selecionados, a natureza de seus contratos, os detalhes de remuneração e uma descrição precisa de suas responsabilidades diárias alinha-se à técnica de Bardin (2016), que enfatiza a importância da categorização sistemática de informações para facilitar a análise qualitativa. Isso oferece uma visão compreensiva das políticas de recursos humanos adotadas pelo IFMG, ilustrando como o instituto configura seu corpo docente em um campo tão especializado como o da EE.

Ao explorar esses elementos por meio das lentes da análise de conteúdo, como proposto por Bardin (2016), busca-se avaliar a adequação entre as práticas de contratação e remuneração do IFMG e as normas do setor educacional. Sendo assim, identificar pontos de força e possíveis áreas para melhorias contribui para a eficácia programática, garantindo que o IFMG possa atrair, reter e motivar profissionais altamente qualificados para o sucesso de seus programas de educação especializada.

O Quadro 8, abaixo, apresenta informações sobre os contratos, formação, remuneração e atribuições dos profissionais do AEE do IFMG. Essa tabela reflete a diversidade de caminhos e responsabilidades dentro do AEE, mostrando como diferentes formações e contextos contratuais influenciam as funções desempenhadas por cada profissional no ambiente educacional.

Quadro 8 - Contratação e regime de trabalho como atribuições dos participantes

CÓD.	EDITAL	CONTRATO	FORMAÇÃO MINIMA	TREINAMENTO	ATRIBUIÇÕES
P1	Contrato 31/2022	CLT, 20H, salário de R\$2.500 - com prorrogação anual.	Especialista em AEE.	Não tive.	Auxiliar na Identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).
P2	FENEIS	CLT, 20H, salário de R\$2.500 - com prorrogação anual.	Pedagogia, Inclusão e educação especial	Não tive.	Eu preencho todos os requisitos.
PA1	Processo seletivo.	Bolsista, 20h, bolsa incentivo de R\$1.100 - 6 meses, podendo ser prorrogado.	Curso superior	Não tive.	Acompanhamento ao estudante com Necessidade Educacional Específica (AEE)..
P3	IF10-2020.	CLT, 20h, salário de R\$2.760 - 1 ano, podendo ser prorrogado.	Pedagogia com Pós-graduação em Educação Inclusiva.	Não tive.	A princípio chamamos a família do aluno para gerar o protocolo informativo ao profissional do curso caso precise de aumento de letras, mais tempo de prova, auxílio na leitura. No entanto, as necessidades específicas são normalmente mínimas, como TDAH, baixa visão e Autismo grau leve.
P4	FENEIS	CLT, 20h, salário de R\$2.700 - Possível prorrogação de 2 anos.	Superior em pedagogia, Educação Especial e especialização em Educação especial.	Não tive.	Normativa 10/2020 - na qual sou a ponte entre o estudante e o profissional regular com acompanhamento de rotinas.
PM1	IF10-2020	Bolsista, 10h, bolsa incentivo de R\$345,00 - 6 meses, podendo ser prorrogado.	Em caso de monitor do AEE, deve estar em curso de graduação ou técnica do IFMG, e estar matriculado na mesma disciplina que o aluno orientado.	Não tive.	O monitor de apoio deve estar na mesma disciplina que o aluno que recebe a monitoria. Este estuda de casa, eu fico em sala de aula e, então, auxílio nos exercícios, atividades pelo Google Meet e atuo como receptora do aluno para o profissional.
P5	FENEIS BH	CLT, 20h, salário de R\$2.800 -	Graduação em pedagogia ou especialização em AEE, no	Não tive.	Atuo como ponte entre aluno e profissional.

		Prorrogação anual.	mínimo 2 anos de experiência.		
PA2	FENEIS	Bolsista, 20h, bolsa incentivo de R\$1.100	Licenciado em Educação Especial ou Pedagogia e com Especialização em Educação Especial e Inclusiva.	Não teve.	Realizo Atendimento Educacional Especializado com jovens e adultos com TEA, deficiências e TDAH.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A tabela acima indica que os contratos variam em termos de duração, tipo e remuneração, com alguns profissionais contratados sob o regime da CLT e outros como bolsistas. Um exemplo disso é o profissional P1, que possui um contrato CLT de 20 horas semanais com salário de R\$2.500, indicativo de um papel estabelecido e remunerado de forma competitiva, em linha com as recomendações para profissionais qualificados em ambientes educacionais (Johnson, 2017).

Os profissionais com contratos mais longos, como P2 e P4, e remunerações adequadas são os que possuem maior especialização, como indicado pela formação em áreas específicas, como EE e Psicopedagogia. Por outro lado, os bolsistas, como PA1 e PM1, tendem a receber remunerações menores e têm contratos de menor duração. Esse dado reflete no cenário comum no setor educacional, onde bolsistas ou profissionais em início de carreira são empregados em condições menos estáveis, os impactos da continuidade e da qualidade do AEE (Brown; Danaher, 2019).

As atribuições listadas no Quadro 8 revelam que todos os profissionais, independente da duração do contrato ou da remuneração, estão envolvidos em atividades que abordam as necessidades dos estudantes. Assim, profissionais, como P3 e P5, apesar de suas remunerações relativamente mais baixas, desempenham funções que facilitam a inclusão e o desenvolvimento educacional dos discentes com NEE. A distribuição de tarefas e de responsabilidades sugere a formação contínua e o desenvolvimento profissional como fundamentais para todos os profissionais do AEE, independentemente de seu *status* contratual. Como apontado por Hall e McGinity (2018), o investimento em formação contínua melhora a capacidade dos profissionais de responder às necessidades dos educandos, contribuindo para sua satisfação e realização profissional.

#### 4.4 Atuação dos profissionais do AEE e NAPNEE

No IFMG, o processo de adaptação de conteúdo para discentes com NEE envolve colaboração entre os profissionais, cada um contribuindo de maneira específica conforme suas funções e experiências. As descrições, a seguir, fornecem um vislumbre das práticas e responsabilidades atribuídas a cada participante, de acordo com a questão 18, qual questiona: quem faz a adaptação dos conteúdos e das práticas educativas? Como é esse processo? Qual é a orientação do NAPNEE quanto a essas adaptações?

- *P1: "Os próprios docentes fazem as adaptações sob orientação da prof.<sup>a</sup> do AEE, que tem a supervisão e a mediação do NAPNEE".* Esse processo destaca a importância da supervisão qualificada no desenvolvimento de adaptações eficazes, algo que Lightfoot e Davis (2012) identificam como primordial para garantir que as intervenções sejam apropriadas e úteis para os estudantes.

- *P2: "Eu auxilio os profissionais nas adaptações necessárias para cada aluno da instituição".* Essa abordagem de suporte colaborativo é fundamental para personalizar o aprendizado, conforme discutido por Tomlinson (2014), que ressalta a personalização como um elemento chave na educação inclusiva.

- *PA1: "Quem faz as adaptações é a coordenação do NAPNEE, e o AEE segue as orientações".* Essa resposta reflete a estrutura organizacional na qual a coordenação possui papel direto na implementação das políticas de adaptação, conforme afirmado por Smith (2015), que destaca a coordenação como um elo essencial na cadeia de suporte educacional especializado.

- *P3: "Os conteúdos e práticas educativas são feitos pelos próprios docentes em conjunto com o NAPNEE, exceto o protocolo informativo".* A colaboração entre docentes e o NAPNEE é vital para a consistência e eficácia das adaptações, um ponto enfatizado por Wagner (2013) na importância do trabalho em equipe no ambiente educacional.

- *P4: "Os profissionais regulares fazem as adaptações, e os profissionais do AEE fazem os acompanhamentos".* Essa prática de divisão de responsabilidades assegura que as adaptações sejam abrangentes e

monitoradas de perto, uma estratégia recomendada por Coleman (2016) para melhorar a integração dos discentes em ambientes de aprendizado inclusivo.

- *PM1: "O monitor de apoio deve estar na mesma disciplina que o aluno que recebe a monitoria. Este estuda de casa, eu fico em sala de aula e, então, auxílio nos exercícios e atividades pelo Google Meet e auto como receptor do aluno para o profissional"*. Esse modelo de suporte a distância e presencial é um exemplo de flexibilidade no apoio ao educando, como sugerido por Baxter (2017), que destaca a importância da tecnologia na educação especial.

- *P5: "Atuo como ponte entre aluno e profissional"*. A função de intermediário entre o aluno e o profissional é essencial para facilitar a comunicação e garantir que as necessidades dos estudantes sejam compreendidas e atendidas conforme descrito por Roberts (2018).

- *PA2: "Realizo Atendimento Educacional Especializado com jovens e adultos com TEA, Deficiências e TDAH"*. Assim, focar em grupos específicos, como TEA e TDAH, requer um conhecimento especializado e abordagens adaptativas, algo que Green (2019) enfatiza como crucial para o sucesso educacional desses alunos.

Cada uma dessas respostas mostra como a adaptação no AEE no IFMG é um processo complexo e multifacetado, necessitando de uma colaboração estreita entre vários profissionais e a aplicação de práticas baseadas em evidências para atender efetivamente às necessidades dos discentes.

Para complementar, buscou-se, na questão 19 "Quais são os critérios de admissão dos alunos para serem atendidos pelo NAPNEE? Explique o processo e as etapas", que os participantes respondessem sobre os métodos de abordagem, tratamento e acompanhamento dos estudantes pelo NAPNEE no IFMG. Abaixo, encontra-se a análise detalhada de cada resposta, preservando a autenticidade das declarações dos participantes.

- *P1: "Normalmente, os docentes apresentam as queixas, então, os pais e os alunos são convidados para conversar e, confirmada a suspeita de alguma Necessidade Educacional Específica (NEE), são propostas as intervenções"*. Esse processo inicia com a observação do profissional, seguida de uma colaboração entre escola e família para determinar e implementar as

intervenções necessárias, conforme as diretrizes de intervenção precoce descritas por Mastropieri e Scruggs (2014).

- *P2: "Temos o laudo médico. Depois disso, fazemos o atendimento especializado para cada comorbidade do aluno".* A resposta enfatiza a importância de um diagnóstico médico formal antes de proceder com intervenções educacionais personalizadas, uma prática apoiada por Yell (2016), que destaca a necessidade de fundamentar ações educativas em diagnósticos precisos.
- *PA1: "Alunos que tenham laudo ou que estejam em investigação médica de algum transtorno do neurodesenvolvimento ou deficiência".* Nesta resposta, o foco está na importância de documentação médica ou investigação em andamento como pré-requisito para serviços especializados, refletindo a abordagem de diagnóstico e tratamento interdisciplinar mencionada por Batshaw (2019).
- *P3: "O aluno passa pelo processo seletivo (alguns levam o laudo para solicitar a vaga de PCD), mas tem outros que não sabem da necessidade e, a partir disso, o NAPNEE solicita contato com a família para realizar a análise com um profissional especializado".* Essa resposta destaca um processo seletivo que inclui a identificação de NEE tanto conhecidas quanto não identificadas, apontando para a importância de uma abordagem inclusiva e abrangente conforme discutido por Turnbull (2015).
- *P4: "É realizada a matrícula do estudante pela cota, quando este já chega com laudo médico. No entanto, existem alguns que são avaliados durante o processo educacional e, nesse caso, é preciso intervir, chamando um familiar e o estudante para buscarem possíveis tratamentos".* Essa fala ilustra a existência de um sistema dual de identificação que abrange tanto alunos já diagnosticados quanto aqueles identificados no decorrer de sua trajetória educacional, algo que Power (2017) afirma ser essencial para uma educação verdadeiramente adaptativa.
- *P5: "Para alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) que não podem estar presentes fisicamente no campus".* Essa declaração aborda a necessidade de acomodação para alunos que não podem estar presentes

fisicamente, refletindo práticas de educação a distância e de acessibilidade discutidas por Edyburn (2018).

- *PA2: "Por laudo médico, além da investigação dos profissionais, psicólogos e psicopedagogos".* Mostra-se uma abordagem colaborativa no diagnóstico, envolvendo múltiplos profissionais, uma prática que Leach (2019) sugere ser crucial para uma compreensão holística das necessidades do aluno.
- *PM1: "Ter laudo de TEA, Deficiência ou TDAH. Caso o estudante não seja admitido no processo seletivo por causa das vagas, ao apresentar algum comportamento ou dificuldade de aprendizagem que se demonstre fora dos padrões considerados ideais para a aquisição de competências, o estudante passa a ser abordado pelo NAPNEE, que aciona a família e, junto ao estudante, busca entender a situação e qual o melhor caminho para a permanência do estudante no IFMG".* Reflete-se um compromisso contínuo em adaptar e ajustar a educação para atender às necessidades individuais, em linha com as recomendações de intervenção e apoio contínuo destacadas por Snell e Collins (2020).

Cada uma dessas respostas mostra um comprometimento profundo com um ambiente educacional inclusivo e adaptativo. Isso garante que todas as necessidades dos estudantes sejam reconhecidas e devidamente atendidas por meio de um processo colaborativo e baseado em evidências.

Apresentar-se-á, de forma organizada, as respostas dos participantes sobre os métodos de abordagem, tratamento e acompanhamento dos estudantes pelo NAPNEE no IFMG. Além disso, mostrar-se-á o processo de certificação baseado na Terminalidade Específica, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Quadro 9 - Resposta dos participantes sobre abordagens e certificação no NAPNEE

PARTICIPANTE	ABORDAGENS E TRATAMENTOS	CERTIFICAÇÃO BASEADA NA TERMINALIDADE ESPECÍFICA
P1	"Variedade de abordagens, tratamentos e acompanhamentos."	"A certificação baseada na Terminalidade Específica é um processo que reconhece e valida as competências e habilidades adquiridas por uma pessoa ao longo de sua vida acadêmica, levando em consideração suas necessidades e potencialidades individuais. Esse tipo de certificação é especialmente importante para pessoas com deficiência ou

		Necessidades Educacionais Específicas (NEE), que podem não se encaixar nos padrões tradicionais de avaliação. Para obter essa certificação, é necessário realizar uma avaliação personalizada e ter esgotado todas as adaptações curriculares e pedagógicas possíveis, que devem constar no PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do aluno(a) desde a admissão do aluno no <i>campus</i> . Considera-se o desenvolvimento e as conquistas da pessoa de acordo com suas capacidades e objetivos. Essa avaliação envolve diferentes profissionais, como profissionais, psicólogos, pedagogos, entre outros, que irão analisar o progresso e as habilidades da pessoa de forma individualizada."
P2	"Acompanhamento, currículo adaptado, orientação individual."	"Cada análise é feita por uma equipe multidisciplinar, pedagogia, clínica e familiar"
PA1	"Essa avaliação é composta por equipe multidisciplinar para análise precisa."	"Cada aluno tem um PEI"
P3	"Essa avaliação é um suporte da coordenação do NAPNEE, psicólogos e pedagogos."	"Deve-se passar todas as orientações da terminalidade específica, o aluno sai do NAPNEE com certificado igual de outros alunos, no entanto, ressalta as habilidades e competências em que o aluno desenvolveu durante seu curso. Existe também o PEI - Plano Educacional Individual do aluno que possui um relatório sobre as anotações sobre seu desenvolvimento e de como conseguiu de modo subliminar."
P4	"Atendimento inclui psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo."	"Ainda não tive experiência com esse tipo de certificação, pois não tive alunos que precisaram desse certificado."
PM1	"Monitoria e esposa do aluno presente em reuniões."	"Não tenho acesso à essa informação"
P5	"O aluno tem mais tempo nas atividades, suporte personalizado."	"Não passa por mim, só tenho autonomia em controlar a quantidade de disciplinas que o aluno vai cursar por semestre para garantir que vai conseguir realizar todas."
PA2	"Primeiro contato com o estudante, depois com a família."	"Através de adaptação de atividades e habilidades, o estudante precisa garantir para sua aprovação."

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro acima sintetiza as abordagens diferenciadas utilizadas pelo NAPNEE para atender às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes, evidenciando a variedade de tratamentos e o suporte multidisciplinar oferecido. Além disso, há um detalhamento do processo de certificação baseado na Terminalidade Específica, que é adaptado às habilidades e às competências desenvolvidas pelo discente ao longo de seu percurso acadêmico. Isso proporciona uma reflexão a

respeito da abordagem individualizada e inclusiva na avaliação educacional essenciais para garantir que todos os discentes, independente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação equitativa e possam alcançar seu pleno potencial.

#### **4.4.1 Percepção dos profissionais do AEE pelos estudantes e profissionais**

Explorar a percepção dos alunos e dos profissionais sobre os profissionais do AEE é preciso para avaliar a eficácia das intervenções pedagógicas e o impacto desses especialistas no ambiente educacional, pois permite entender como os serviços de apoio são recebidos e como influenciam o dia a dia educacional dos envolvidos. Sendo assim, avaliar essas percepções ajuda a identificar áreas onde a comunicação e a interação podem ser aprimoradas, garantindo que as estratégias de inclusão sejam tão eficazes quanto possível. Além disso, compreende-se como os profissionais são vistos pelos discentes e profissionais pode fornecer informações para treinamentos futuros e desenvolvimento profissional, visando a um suporte mais alinhado às necessidades de todos os estudantes.

Quadro 10 - Visão na percepção dos participantes entre alunos e profissionais

VISÃO DOS ALUNOS	PARTICIPANTES (PROFISSIONAIS DO AEE)	VISÃO DOS PROFISSIONAIS
“Os alunos têm uma boa percepção de quem os auxilia no desenvolvimento”.	P1	“Satisfatória, apesar de algumas resistências”.
“Cada caso é único, e diferentes percepções são feitas. Mas cada uma é essencial para o auxílio do aluno”.	P2	“Necessária e de ajuda mútua”.
“O AEE faz essa ponte entre o aluno e a sociedade acadêmica, oferecendo suporte e auxílio nas AVDs”.	PA1	“Relação de parceria e respeito”.
“O aluno enxerga como profissional mesmo, existe respeito e ética”.	P3	“A relação dos profissionais regulares com nós do AEE é de que não existe muita interação. Os estudantes não enxergam que também somos profissionais que desejam ajudá-los.”.
“A abordagem em relação aos alunos é indireta, pois, se falarmos que somos profissionais do AEE, podemos ser ignorados, então, me apresento como pedagoga para ter mais acesso às suas necessidades”.	P4	“A relação com profissionais regulares é difícil por diferença dos níveis de formação, mas sempre busco ter comunicação para melhorar o lado educacional dos alunos”.
“Os colegas de sala me veem como colega mesmo. Quanto aos monitores,		“Não são vistos como profissionais no mesmo nível, alguns têm atritos com

são vistos como profissionais que auxiliam as melhorias”.	PM1	opiniões dos monitores, sendo preciso o NAPNEE intervir para que tenha foco no aluno”.
“Os alunos e profissionais têm a mesma visão profissional”.	P5	“O tratamento é de igual para igual, pois temos que trabalhar em conjunto para ajudar os alunos”.
“Tem a percepção de ter um apoio, uma referência para sua caminhada dentro da instituição”.	PA2	“Uma cultura ainda a ser construída”.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na análise das percepções sobre os profissionais do AEE, observa-se uma diversidade de visões entre alunos e profissionais, que reflete a complexidade das interações e o impacto desses profissionais no ambiente educacional. Essa análise discute essas percepções à luz da literatura existente e explora as implicações para práticas educacionais inclusivas.

Os educandos, geralmente, percebem os profissionais do AEE como auxiliares vitais no seu desenvolvimento, uma visão que é corroborada por Hallahan, Kauffman e Pullen (2015). Esses autores enfatizam a importância do papel do educador especializado no suporte direto ao educando, pois os pensadores argumentam que a eficácia do AEE é fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, para a integração social e emocional na escola.

Por outro lado, as respostas dos participantes destacam a individualidade do atendimento, refletindo a necessidade de adaptações personalizadas, como apontado por Tomlinson (2014), que sugere que a educação deve se ajustar às necessidades e às habilidades de cada educando. Isso é evidenciado pelas práticas no IFMG, em que cada caso é único e tratado com uma abordagem personalizada, garantindo que todas as intervenções sejam essenciais para o auxílio do estudante.

A relação entre os profissionais do AEE e os profissionais regulares é descrita como variável, com alguns profissionais que veem uma parceria e respeito mútuo, enquanto outros relatam dificuldades devido às diferenças de níveis de formação e de visão sobre as intervenções. Esse cenário é consistente com os estudos de Florian e Black-Hawkins (2011), que descrevem as tensões que podem surgir quando os profissionais regulares e os do AEE possuem diferentes expectativas ou compreensões das práticas educacionais inclusivas.

A integração do AEE não é apenas uma questão de suporte direto ao estudante, mas passa a ser um desenvolvimento profissional contínuo para os

profissionais, como afirmado por Dessemontet, Bless e Morin (2012). Os estudiosos destacam a colaboração e a formação contínua precisas para equipar todos os educadores com as habilidades necessárias para implementar eficazmente a EI. É importante incluir o suporte e a inclusão no ambiente educacional que não se limitam ao contexto acadêmico que incluem o apoio emocional e social, um aspecto destacado por Weissberg, Durlak, Domitrovich e Gullotta (2015), que reconhecem a importância das habilidades socioemocionais para o sucesso dos estudantes em ambientes inclusivos.

#### 4.5 Avaliação pessoais de vivências e prazeres no AEE

Para esse tópico, propõe-se analisar como cada participante avalia questões como implementações para melhoria, satisfação em ser AEE, pontos diferenciais na profissão, experiências marcantes. Busca-se apresentar a visão dos profissionais em relação ao pessoal e vivências como AEE no IFMG, nesse sentido, a questão 24 “Quais práticas você sugere para agilizar o seu processo de trabalho que irá lhe proporcionar maior autonomia no dia-dia em seu *campus*?” apresenta as seguintes respostas:

P1 detalhou várias práticas para agilizar o trabalho e melhorar a autonomia:

- *"Criar uma lista de tarefas diárias e priorizá-las de acordo com a urgência e importância"*. Baseado em Covey (1989), há uma eficácia da gestão do tempo na maximização da produtividade pessoal.
- *"Utilizar ferramentas de automação para realizar tarefas repetitivas de forma mais eficiente"*. Como discutido por Brynjolfsson e McAfee (2014), a automação pode aumentar a eficiência e permitir que os trabalhadores concentrem-se em tarefas mais complexas e criativas.
- *"Manter-me atualizado com novas tecnologias e recursos para melhorar minha eficácia"*. Segundo Castells (2010), a constante atualização tecnológica é crucial em uma sociedade em rede para manter a relevância profissional.
- *"Estabelecer canais de comunicação claros e eficientes para facilitar a interação com os usuários"*. Keller e Price (2011) enfatizam que a clareza na comunicação é fundamental para a eficácia organizacional.

- *"Receber feedback dos usuários e buscar constantemente melhorias em meu desempenho"*. Segundo London (2003), o feedback regular ajuda na autoavaliação e no desenvolvimento contínuo.

P2 valoriza o reconhecimento do trabalho:

- *"Reconhecimento do nosso trabalho, por parte de toda a docência acadêmica"*. Deci e Ryan (1985) destacam a importância do reconhecimento e apoio como fatores motivacionais essenciais para a satisfação no trabalho.

PA1 menciona a autonomia operacional:

- *"Tenho autonomia para realizar meu trabalho de maneira eficaz, tudo é conversado nas reuniões"*. Hackman e Oldham (1976) explicam que a autonomia no trabalho pode aumentar a motivação e a satisfação.

P3 destaca a necessidade de mais diálogo e recursos:

- *"De princípio ser mais ouvida, ter mais parceria com os profissionais regulares para beneficiar os alunos, assim como é preciso ter sala de recursos em cada campus"*. Vygotsky (1978) sugere que ferramentas adequadas e interação social são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e educacional.

P4 enfatiza a importância da infraestrutura:

- *"Ter uma sala de recursos, incluir tecnologia assistiva para os alunos"*. Ainscow (2006) aponta a necessidade de recursos apropriados para facilitar a inclusão e acessibilidade no ambiente educacional.

P5 pede mais autonomia para os profissionais:

- *"Mais autonomia entre os profissionais regulares para melhorar o ensino para o aluno."* Fullan (2007) discute como a autonomia profissional pode levar a práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes.

PM1 comenta sobre a simplificação de processos:

- *"Ter mais autonomia em itens simples que são precisos solicitar autorização de outros profissionais"*. Mintzberg (1989) sugere que reduzir a burocracia pode aumentar a eficiência e a adaptabilidade organizacional.

PA2 solicita maior sensibilização e capacitação contínua:

- *"Que os profissionais do campus se sensibilizem mais com as necessidades dos estudantes, capacitação continuada do corpo docente"*. Darling-Hammond (2010) destaca a importância da formação contínua dos

profissionais para responder efetivamente às diversas necessidades dos alunos.

As respostas dos participantes refletem na conscientização sobre os desafios e necessidades dentro do contexto acadêmico, abordando aspectos cruciais, como a autonomia operacional e a sensibilidade em relação às demandas dos estudantes. Essas sugestões enfatizam a necessidade de mudanças estruturais e procedimentais, destacando a importância da capacitação contínua do corpo docente para adaptar-se às necessidades variadas dos discentes. Mintzberg (1989) e Darling-Hammond (2010) oferecem perspectivas valiosas sobre como essas mudanças podem ser implementadas para melhorar a eficiência e a eficácia educacional, respectivamente.

Dando sequência a essa discussão, a próxima parte do estudo explora mais as experiências emocionais dos profissionais do AEE no IFMG. Nesse viés, a questão 25 do estudo busca entender o que traz satisfação aos profissionais do AEE, os elementos que causam frustração e os desafios que enfrentam no dia a dia. As respostas a essa pergunta fornecerão uma visão mais detalhada sobre o ambiente operacional e emocional que os profissionais do AEE experienciam, contribuindo para melhor o entendimento das dinâmicas de trabalho e das interações educacionais dentro do IFMG, assim, permitindo uma avaliação de como o suporte institucional e as práticas de gestão impactam o bem-estar e a eficácia dos profissionais envolvidos no AEE.

Quadro 11 - Satisfação, frustração e desafios dos participantes

CÓD.	SATISFAÇÃO	FRUSTRAÇÃO	DESAFIOS
P1	“Ver o progresso e o desenvolvimento Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a sensação de contribuir para a inclusão e o bem-estar dos estudantes, o reconhecimento do trabalho realizado e a superação de desafios junto com os alunos”.	“A falta de recursos e apoio adequados, a burocracia e a carga de trabalho excessiva, a resistência à inclusão por parte de alguns setores da comunidade escolar e a falta de formação específica para lidar com determinadas Necessidades Educacionais Específicas (NEE)”.	“A necessidade de adaptação constante de práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, a busca por estratégias eficazes de ensino inclusivo, a promoção da acessibilidade e da igualdade de oportunidades e a articulação com outros profissionais e setores da instituição para garantir o sucesso do trabalho inclusivo.”
P2	-	“O profissional docente”	-
PA1	“Pode-se observar a evolução dos alunos assistidos pelo	“Somente com o fato de não ter auxílio transporte”.	“O pagamento de R\$1100 refere-se somente à bolsa. Acho que poderiam ofertar

	NAPNEE”.		o transporte”.
P3	“Presenciar o desenvolvimento de cada aluno após o atendimento na socialização e no aprendizado”.	“Corpo docente pela falta de apoio”.	“Falta de sala de recursos e inclusão nos <i>campus</i> ”.
P4	“Ver avanço educacional dos alunos”.	“Pouco avanço com os profissionais, muita resistência”.	“Mostrar a funcionalidade da minha profissão aos profissionais para exercer os acompanhamentos e atividades em conjunto”.
PM1	“Ver o progresso do aluno, fazendo atividades, provas e ganhando a confiança”.	“Quando recebo dúvidas dele as quais não consigo resolver, pois preciso marcar reunião com os profissionais e o NAPNEE para poder resolver algo.”	“Aprender, entender e ensinar ao mesmo tempo”.
P5	“Quando o aluno chega com um problema ou demanda, e conseguimos ajudar”.	“Ver como o IF está atrasado com os profissionais acomodados em certos itens que já estão mais avançados na educação”.	“Falta de tecnologia assistiva e conteúdos atualizados para os alunos e profissionais do AEE, algumas explicações são antigas para os outros”.
PA2	-	“O avanço dos estudantes frente às suas dificuldades. Quando um estudante deixa a instituição por não se adaptar”.	-

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas dos participantes destacam sentimentos mistos em relação às suas experiências como profissionais AEE no IFMG. A satisfação decorrente do progresso visível dos estudantes contrasta com a frustração causada pela falta de recursos adequados e desafios na comunicação com o corpo docente regular. Isso reflete em uma realidade complexa enfrentada por profissionais do AEE, que equilibram a gratificação de seus sucessos educacionais com os obstáculos estruturais e relacionais. Sendo assim, a seguir, mostrar-se-á um panorama das respectivas respostas.

*Satisfação Profissional:* os participantes expressam grande satisfação ao ver o desenvolvimento de seus educandos, especialmente quando conseguem superar barreiras educacionais e sociais, um sentimento que reforça a importância e a eficácia de seu trabalho. Conforme ressaltado por P1 e PM1, o avanço e a confiança que observam em seus estudantes são as maiores recompensas de seu trabalho. Isso se alinha com a teoria de Maslow sobre a autorrealização como um dos mais elevados motivadores humanos (Maslow, 1943).

*Frustrações e Desafios:* existe uma frustração com a falta de recursos adequados e com a dificuldade em trabalhar de forma integrada com os profissionais

regulares. As queixas sobre a falta de comunicação e colaboração entre o corpo docente do AEE e os profissionais regulares são frequentes. P2 e PA1 expressam descontentamento com a falta de apoio percebido e a resistência à integração de práticas inclusivas, um problema que pode ser exacerbado pela hierarquia percebida e pela falta de treinamento adequado para profissionais regulares em lidar com as NEE dos discentes. Esse cenário é corroborado por Hallahan, Kauffman e Pullen (2015), que discutem as dificuldades institucionais em implementar efetivamente práticas educacionais inclusivas devido à falta de preparo e à resistência organizacional.

*Impacto da Comunicação Deficiente:* a comunicação deficiente entre os profissionais do AEE e os regulares resulta em duplicação de esforços ou em estratégias pedagógicas mal alinhadas, o que prejudica o ambiente de aprendizagem dos estudantes. Como apontado por P3 e P4, a falta de diálogo e apoio mútuo entre os diferentes membros do corpo docente limita a eficácia do AEE. Essa situação é destacada na literatura por Wenger (1998), que enfatiza a importância das comunidades de prática para a eficácia educacional, sugerindo maior integração e comunicação entre profissionais, o que pode melhorar significativamente os resultados de aprendizagem.

*Recomendações para Melhorias:* para mitigar esses desafios, é preciso melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis, fomentar uma cultura de colaboração e comunicação entre todos os profissionais envolvidos na educação dos estudantes. Sendo assim, Darling-Hammond (2010) sugere programas de desenvolvimento profissional contínuo e *workshops* de sensibilização que possam ajudar a construir uma compreensão comum e uma apreciação das práticas de ensino inclusivo, promovendo uma colaboração mais efetiva.

À medida que exploramos as respostas dos participantes sobre as práticas que poderiam melhorar a autonomia no dia a dia e as dificuldades enfrentadas na comunicação e colaboração com os profissionais regulares, fica evidente a necessidade de mudanças estruturais e maior integração entre os diferentes corpos docentes. Esses relatos ressaltam a importância de desenvolver estratégias que promovam, além da eficiência operacional, uma inclusão efetiva e o bem-estar dos alunos e dos profissionais dentro da instituição. A discussão sobre autonomia e colaboração encaixa-se perfeitamente no contexto mais amplo de como os ambientes educacionais podem ser otimizados para beneficiar todos os envolvidos, destacando

a necessidade de políticas que suportem práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas.

Segue-se, agora, o quadro detalhado que encapsula as experiências marcantes dos participantes. Ele ilustra não só os diferenciais percebidos ao trabalhar em uma instituição federal, como o IFMG, mas também destaca casos específicos de sucesso que foram particularmente significativos para eles. Esse quadro serve como uma síntese das visões dos profissionais sobre seu ambiente de trabalho e as realizações que definem suas carreiras. Isso oferece um panorama dos impactos diretos e indiretos de suas práticas educacionais no desenvolvimento dos educandos.

Esse conjunto de dados não apenas fornece uma visão concreta das realidades enfrentadas pelos educadores em seu cotidiano, mas também celebra os sucessos alcançados, apesar dos desafios. Ao compartilhar essas experiências, podemos reconhecer os esforços dos profissionais do AEE e a diferença que fazem na vida dos estudantes. Isso ressalta a importância do suporte contínuo e da valorização desses educadores dentro do sistema educacional.

Quadro 12 - Diferenciais de trabalhar no IFMG e experiências marcantes

CÓD.	DIFERENCIAIS DE TRABALHAR NO IFMG	EXPERIÊNCIAS MARCANTES DE SUCESSO
P1	"O diferencial de exercer a profissão em uma instituição federal de referência em educação de excelência, focada em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é enorme. Instituições federais geralmente oferecem recursos e infraestrutura de alta qualidade, incluindo laboratórios bem equipados, bibliotecas e oportunidades de pesquisa. Além disso, a excelência acadêmica e a reputação da instituição podem abrir portas para colaborações de alto nível, <i>networking</i> e oportunidades de emprego em diversas áreas. Trabalhar em um ambiente focado em EPT também pode proporcionar acesso a programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo, aprimorando minha prática e conhecimento teórico".	"Sim. De aluno autista (nível leve a moderado) que está quase concluindo o curso com a intervenção da prof. <sup>a</sup> do AEE e de bolsista de Apoio dentro de sala de aula".
P2	"Nosso trabalho é desafiador em qualquer instituição que estamos fazendo parte. Muitos profissionais são resistentes".	"Muitos estudantes foram alfabetizados na própria instituição e administradas".
PA1	"É uma instituição que nos dá autonomia com o trabalho e as intervenções."	"Presenciar um aluno que teve uma evolução significativa do seu desempenho escolar."
P3	"A diferença é pelos pontos negativos como falta de recepção e parceria com o corpo docente de profissionais regulares."	"Um aluno de baixa visão que não entrava em nossa sala, não falava e não deixava nos aproximar. Atualmente nos procura para conversar, dialoga melhor conosco e com os

		demais alunos."
P4	"No federal é o status pela classificação, além da referência. No IFMG somos dependentes, precisa ser mais humanizado."	"Ano passado recebi dois estudantes deficientes físicos, com dificuldades direto do município, sem hábito de estudar, acostumados com monitor do lado fazendo as atividades por eles. Tive que ensinar a aprender a estudar e ter independência, hoje já são independentes, têm mais comunicação com os colegas, vão pra casa sozinhos ou com colegas, tiveram mais autonomia com meu auxílio."
PM1	"Na escola pública não tem suporte como no IFMG tem para os alunos que tem necessidade de educação especializada, além da qualidade de ensino e humanização."	"No último semestre em que fui monitora desse aluno, no final do semestre precisei fazer a prova final da disciplina e o profissional autorizou que fizesse com ele, em uma questão ele percebeu um erro meu e apresentou a solução com resposta."
P5	"As demais pessoas acham que o IF é avançado, mas para nós que atuamos de dentro, podemos perceber a falta de inovação de recursos para lidar com os alunos que precisam de acompanhamento físico e psicológico. Além da falta de recursos técnicos como aplicativos, redes informativas e materiais para os alunos."	"Quando o aluno chega com um problema e conseguimos ajudar."
PA2	"Essa experiência para mim é muito positiva, pois, mesmo com todas as dificuldades que encontramos, o IFMG procura, através de seus profissionais, dar uma atenção e promover a inclusão."	"O avanço dos estudantes frente às suas dificuldades. Quando um estudante deixa a instituição por não se adaptar."

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As experiências e percepções dos profissionais do AEE no IFMG revelam uma complexa interseção de desafios e realizações. As narrativas coletadas dos participantes ressaltam tanto a satisfação derivada de sucessos educacionais quanto as frustrações enfrentadas devido a barreiras estruturais e culturais dentro da instituição.

Um tema recorrente nas respostas dos participantes é a dificuldade de colaboração efetiva entre os profissionais do AEE e o corpo docente regular, questão que é destacada por P3 e P4. Eles expressam preocupações sobre a falta de apoio e resistência encontrados entre os profissionais regulares. Essa falta de comunicação eficaz pode ser atribuída à ausência de uma compreensão comum sobre as necessidades e metodologias envolvidas no ensino especializado, conforme discutido por Bardin (2016), que enfatiza a importância de uma comunicação clara e efetiva para o sucesso de programas educacionais inclusivos.

Os participantes, como P1 e PM1, também apontaram para a necessidade de recursos adequados e de autonomia em suas funções, considerando que é um

problema persistente que limita a capacidade dos educadores de fornecer um suporte abrangente aos seus discentes. Essa visão é apoiada por Hallahan, Kauffman e Pullen (2015), que identificam a alocação de recursos adequados como crucial para o sucesso da EI. Além disso, a autonomia no trabalho, destacada por PA1, é necessária para permitir que os profissionais do AEE implementem práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de seus alunos, um ponto, também, ressaltado por Deci e Ryan (1985) em sua teoria da autodeterminação.

Várias respostas destacam casos de sucesso que são marcantes para os profissionais, ilustrando o impacto positivo que uma abordagem educacional bem apoiada e humanizada pode ter sobre os discentes. Além disso, o relato de P5 sobre ajudar um educando com problemas específicos reflete a importância da empatia e do suporte individualizado, aspectos fundamentais discutidos por Noddings (1984) na ética do cuidado. Essas histórias de sucesso reafirmam a eficácia das estratégias de ensino adaptadas e centradas no aluno (Tomlinson, 1999).

As experiências dos profissionais do AEE no IFMG ilustram uma dinâmica educacional onde os momentos de realização e os desafios são entrelaçados com a implementação de práticas inclusivas eficazes, o que requer recursos adequados e autonomia. Isso gera mudança cultural dentro das instituições para promover uma maior colaboração e compreensão entre todos os educadores.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

Um produto educacional é um recurso ou ferramenta desenvolvida com o objetivo de facilitar, enriquecer e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Esses produtos são projetados para atender às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais, variando desde materiais didáticos até softwares e jogos educativos. Considerando que são fundamentais na entrega de conteúdo educacional de maneira eficaz, envolvente e acessível. Conforme parâmetros da pós-graduação brasileira para a área de ensino (CAPES, 2016), os produtos educacionais estão distribuídos nas seguintes categoriais: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos.

### **5.1 Apresentação do problema e objetivo do produto educacional**

O produto educacional desenvolvido como parte desta pesquisa tem como objetivo colaborar com a formação contínua dos profissionais do AEE que atuam em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo um roteiro, que está disponível no APÊNDICE C. Isso porque compreende-se que o trabalho desses educadores já é reconhecidamente desafiador, considerando as demandas específicas e complexas impostas pela necessidade de integrar estudantes com NEE em ambientes de aprendizado técnico e profissional. No contexto da EPT, esses desafios são amplificados pela exigência de novas habilidades dos alunos e pela carga horária estendida dos cursos, o que demanda dos profissionais uma capacitação constante e atualizada.

Nesse sentido, o produto desta pesquisa buscou fornecer recursos para esses educadores por meio da produção e publicização de um vídeo formativo, que será disponibilizado gratuitamente no YouTube, projetado para apresentar e disseminar conhecimentos fundamentais necessários aos profissionais de apoio que atuam em cursos de EPT. O conteúdo do vídeo foi planejado para ser uma ferramenta prática e acessível, visando a melhorar a prática pedagógica dentro dessa área específica de ensino.

Para alcançar o quarto e último objetivo específico desta pesquisa que previa a elaboração de um produto educacional, foi desenvolvido um vídeo formativo para os

profissionais do AEE. Para a elaboração desse produto, utilizou-se os dados coletados em uma entrevista realizada com alguns profissionais. Com base nesses dados, procedeu-se a uma análise inicial que ajudou a moldar o planejamento e a elaboração do vídeo. O processo de criação do vídeo considerou, além das necessidades imediatas dos profissionais, as tendências e inovações pedagógicas que poderiam ser incorporadas para enriquecer ainda mais o seu conteúdo.

## **5.2 Descrição do contexto de desenvolvimento e validação do produto educacional**

Após a elaboração, o vídeo formativo foi disponibilizado em um canal dedicado no YouTube, denominado “A atuação do profissional do AEE na educação profissional e tecnológica no instituto federal de minas gerais”, permitindo acesso gratuito e amplo a todos os interessados, em especial aos profissionais de apoio que participaram da pesquisa empírica. A eficácia e relevância do vídeo foram, então, avaliadas pelos próprios educadores por intermédio de um instrumento avaliativo elaborado especificamente para esse fim e disponibilizado via *Google Forms* para coletar feedback detalhado sobre a utilidade do vídeo, a aplicabilidade das informações nele contidas e sugestões para melhorias futuras.

O vídeo busca responder ao questionamento central: *quais são os conhecimentos necessários para atuar efetivamente como profissional de apoio no contexto da EPT?* A partir dos resultados da pesquisa, o conteúdo do vídeo foi planejado para facilitar o acesso a esses conhecimentos, visto que os resultados obtidos foram esclarecedores, para os participantes do estudo e para qualquer educador interessado em aprofundar sua compreensão e eficácia na área. Essa iniciativa reflete no compromisso com a EI e na melhoria contínua das práticas pedagógicas em ambientes de EPT.

Assim, esse produto educacional busca atender à necessidade imediata de formação e apoio aos profissionais do AEE, estabelecendo-se como um recurso valioso dentro da comunidade educacional mais ampla, promovendo maior compreensão e implementação de práticas inclusivas eficazes. A disponibilização gratuita desse recurso no YouTube assegura sua acessibilidade, o que permite que um número maior de educadores se beneficie de seu conteúdo e aplique os conhecimentos adquiridos para melhorar a inclusão e o suporte aos discentes com

NEE nos cursos de EPT.

### **5.3 Fundamentação teórica: conceitos centrais relacionados ao tema do produto educacional**

O produto educacional proposto tem como formato um vídeo informativo que foi publicado no YouTube, abordando a atuação do profissional do AEE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse vídeo visa fornecer informações claras e detalhadas sobre os conceitos centrais relacionados ao AEE, a EE, a EI e a EPT, com base em dados e referências de autores reconhecidos na área. A fundamentação teórica apresentada, a seguir, tem como objetivo fornecer suporte suficiente ao desenvolvimento do vídeo.

O AEE é um serviço fundamental para a inclusão de alunos com NEE no sistema educacional brasileiro. De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, a EE é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já o AEE, por sua vez, é um serviço complementar ou suplementar à escolarização regular, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/11, que regulamenta a EE e seus serviços de apoio especializado em âmbito nacional. Isso reforça a importância do AEE na promoção da inclusão educacional, garantindo que os discentes com NEE tenham acesso a um ensino de qualidade que atenda às suas especificidades (BRASIL, 2011).

A Educação Inclusiva é um movimento que busca garantir que todos os educandos, independente de suas condições, estejam incluídos no ensino regular, assim como prevê a declaração de Salamanca (1994), um marco internacional para a inclusão escolar, a qual estabelece princípios e práticas para a inclusão de estudantes com NEE no sistema regular de ensino. Esta enfatiza-se que "as escolas regulares com esta orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos" (UNESCO, 1994, p.4). Assim, a EI não se limita a integrar alunos com deficiência, mas visa transformar todo o sistema educacional para que seja capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, reforça o compromisso do

país com a inclusão escolar. Segundo essa política, a EE deve ser ofertada de forma transversal, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. A PNEEPEI busca assegurar a inclusão escolar dos alunos com NEE na rede regular de ensino, promovendo adaptações curriculares, metodológicas e de recursos que garantam a participação plena desses discentes no processo educativo (Brasil, 2008).

A EPT visa preparar os educandos para o exercício de profissões, desenvolvendo competências profissionais e uma sólida formação geral, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008, que representa um marco importante para a EPT no Brasil. Esses institutos têm como missão oferecer EPT de excelência, promovendo a inclusão social e econômica dos estudantes. A EPT, ao integrar a formação geral com a formação profissional, possibilita aos estudantes a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos que os preparam para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (Brasil, 2008).

O papel do profissional do AEE na EPT é de extrema importância para garantir a inclusão de alunos da EE, visto que esses profissionais possuem responsabilidade de identificar as NEE dos estudantes, desenvolver Planos de Atendimento Educacional Individualizados (PAEI), adaptar materiais didáticos e implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e a participação dos discentes com deficiência. Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os profissionais do AEE devem colaborar com os profissionais regulares e as famílias, promovendo um trabalho articulado que assegure o atendimento adequado às necessidades dos educandos (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a Terminalidade Específica é um conceito fundamental para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, o qual assegura que esses educandos recebam certificação ou conclusão escolar baseada em suas capacidades e competências desenvolvidas, mesmo que não alcancem todos os objetivos do currículo regular. A IN nº 10/2020 do IFMG, por exemplo, institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), garantindo que suas habilidades sejam reconhecidas e valorizadas (IFMG, 2020).

Diante disso, os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE incluem a falta de recursos adequados e salas de atendimento equipadas conforme relatado por eles.

Além disso, há comunicação e colaboração insuficientes com o corpo docente regular, muitas vezes, isso compromete a eficácia do trabalho de inclusão. Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/15, assegura condições de acessibilidade e inclusão, mas muitos desafios ainda precisam ser superados na implementação prática dessas garantias (Brasil, 2015).

A promoção de uma Educação Inclusiva efetiva requer investimento em infraestrutura de suporte, como salas de recursos bem equipadas e materiais adaptados, além de políticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A Portaria nº 618/2012 estabelece os critérios para a implementação de salas de recursos multifuncionais, destacando a necessidade de ambientes adequados para o atendimento especializado (Brasil, 2012). Ademais, a colaboração entre profissionais do AEE e profissionais regulares é essencial para garantir a inclusão dos estudantes, conforme reforçado pelas Diretrizes Operacionais para o AEE (Brasil, 2009).

Cabe destacar, ainda, que a satisfação dos profissionais do AEE está intimamente ligada ao impacto positivo que seu trabalho tem na vida dos educandos, ao acompanhar o progresso e sucesso, que é uma fonte significativa de realização profissional. No entanto, a frustração com a falta de recursos e o apoio institucional pode ser um obstáculo considerável. Sendo assim, a formação continuada é essencial para que esses profissionais estejam sempre atualizados com as melhores práticas e metodologias de ensino inclusivo (Sassaki, 2003).

Para tanto, o vídeo informativo que foi publicado no YouTube pretende abordar todos esses aspectos, fornecendo uma visão abrangente e fundamentada sobre a atuação dos profissionais do AEE na EPT, por meio de uma apresentação clara e detalhada. O objetivo do vídeo é sensibilizar a comunidade educacional e o público em geral sobre a importância da inclusão educacional e o papel crucial dos profissionais do AEE na promoção de uma educação de qualidade para todos.

O vídeo informativo foi elaborado utilizando artes gráficas e núcleos relacionados ao IFMG, como verde e vermelho, para garantir uma identidade visual atrativa e homologada com a instituição. A boneca gráfica foi criada como uma representação visual do autor, o que proporcionou um toque mais pessoal e dinâmico à apresentação. O roteiro do vídeo foi estruturado de forma a apresentar os principais conceitos e temas relevantes, começando pela introdução e os objetivos, e avançando

para os destacados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao AEE e à Educação Inclusiva (EI).

Recursos visuais, como gráficos e slides, foram empregados para tornar o conteúdo mais didático, facilitando a compreensão dos conceitos apresentados. No tópico sobre Educação Inclusiva, o vídeo abordou temas como a legislação vigente, os desafios enfrentados pelos educadores e as estratégias para a implementação eficaz da inclusão nas escolas. A abordagem teórica foi dividida em três partes principais: EPT, AEE e EI, com foco na legislação e nos desafios da educação inclusiva no Brasil. Em relação à AEE, além de definir o conceito e legislação pertinentes, o vídeo discutiu o papel do profissional do AEE e a Instrução Normativa nº 10/2020 do IFMG, que estabelece procedimentos para a certificação de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

O vídeo teve duração de quatro minutos e foi interativo, incluindo perguntas ao final de cada subtópico para engajar o espectador. A metodologia do produto visou garantir que o conteúdo fosse informativo, bem fundamentado e fácil de entender, contribuindo para a formação continuada de profissionais e a conscientização sobre a importância do AEE na promoção de uma EI de qualidade.

A escolha pela plataforma YouTube justificou-se por ser a maior plataforma de acesso e compartilhamento de vídeos da internet e, também, devido à elevada quantidade e diversificação de conteúdos educacionais publicados. O YouTube possibilitou a interação com outros participantes por meio de comentários que puderam ser deixados abaixo dos vídeos disponibilizados na plataforma. Nesse espaço, aconteceram diversas trocas, como a exposição de dúvidas, críticas, elogios e a deposição de mais conhecimento. Nesse último caso em questão, pode-se caracterizar como co-criação e interação, quando os usuários da plataforma colaboraram na criação e melhoria do conteúdo disponível. Dessa forma, essas colaborações em rede formaram comunidades comprometidas com a geração de conhecimento de forma espontânea e autônoma. Portanto, pode-se dizer que a plataforma é democrática, pois oportuniza que todos os usuários sejam criadores e consumidores de conteúdo.

### **5.5 Eixos conceitual, pedagógico e comunicacional**

O guia é estruturado em torno de três eixos fundamentais: conceitual,

pedagógico e comunicacional.

### **5.5.1 Eixo Conceitual**

O eixo conceitual do vídeo concentrou-se no fornecimento de conhecimento teórico e prático sobre a atuação do profissional do AEE na EPT, que incluiu:

1. *Fundamentos do AEE*: exploração de temas como o papel do profissional do AEE, a legislação pertinente, incluindo a LDBEN nº 9.394/1996 e o Decreto nº 7.611/11, e a importância do AEE na promoção da inclusão educacional.
2. *Desenvolvimento de Habilidades Inclusivas*: abordagem dos componentes técnico-educacionais e comportamentais das práticas inclusivas, destacando a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas.
3. *Contextualização Socioeducacional*: discussão sobre o impacto das políticas educacionais inclusivas no ambiente escolar e a importância da inclusão para a autonomia e desenvolvimento dos discentes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

### **5.5.2 Eixo Pedagógico**

O eixo pedagógico do vídeo foi projetado para capacitar educadores a ensinar efetivamente conceitos de inclusão aos estudantes e promover a colaboração entre profissionais do AEE e profissionais regulares, conforme será apresentado abaixo.

1. *Metodologias de Ensino Inclusivas*: estratégias e abordagens pedagógicas inovadoras foram apresentadas para engajar estudantes com NEE, incluindo o desenvolvimento de Planos de atendimento Educacional Individualizados (PAEI).
2. *Desenvolvimento de Material Didático Adaptado*: foi abordada a criação de recursos educacionais, como materiais adaptados e tecnologias assistivas, que facilitam o aprendizado ativo e inclusivo.
3. *Avaliação e Feedback*: métodos para avaliar o entendimento dos estudantes com NEE e fornecer *feedback* construtivo foram discutidos. Essas técnicas de avaliação ajudaram os educadores a identificar áreas de melhoria e a ajustar suas abordagens de ensino para atender melhor às necessidades dos estudantes.

### 5.5.3 Eixo Comunicacional

O eixo comunicacional do produto educacional focou na apresentação e disseminação clara e acessível das informações sobre a atuação do profissional do AEE, além de destacar a importância da inclusão educacional. O objetivo foi garantir que o conteúdo fosse compreendido de forma eficaz pelos profissionais do AEE e pelos 18 *campi* do IFMG para os quais o vídeo foi apresentado. A seguir, estão detalhadas as principais estratégias de comunicação utilizadas:

1. *Clareza e Acessibilidade*: O uso de linguagem simples e acessível foi essencial para garantir que o público-alvo compreendesse claramente os conceitos abordados, como o papel dos profissionais do AEE e a inclusão educacional. A intérprete de Libras foi um recurso essencial para assegurar a acessibilidade do vídeo a pessoas surdas, ampliando o alcance do conteúdo.
2. *Materiais Interativos e Engajadores*: Ferramentas interativas, como gráficos, animações e slides dinâmicos, foram utilizadas para tornar o aprendizado mais envolvente. A bonequinha gráfica, representando a narradora, adicionou um elemento visual lúdico ao vídeo, ajudando a manter o interesse dos espectadores.
3. *Divulgação e Conscientização*: O vídeo foi divulgado entre os profissionais do AEE e os *campi* do IFMG como uma estratégia para promover a conscientização sobre a importância do AEE. A distribuição do material foi acompanhada de campanhas de divulgação nos *campi* e nas redes sociais institucionais, visando atingir de forma eficaz os profissionais da área e aumentar o engajamento com o tema da inclusão educacional.

### 5.6 Avaliação do produto educacional

Com o objetivo de avaliar o vídeo "Atendimento Educacional Especializado", publicado na plataforma YouTube<sup>11</sup>, foi elaborado um questionário on-line por meio da plataforma Google Forms<sup>12</sup>. A avaliação prevê três categorias principais, abordando diferentes aspectos do produto educacional:

a) *Categoria 01 - Apresentação do Produto*: nesta categoria, os avaliados

---

<sup>11</sup> Disponível no link: <https://youtube.com/watch?v=FmKiz8cnzw8>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://formulários.gle/kkbSkbbqRQ1JsXdP9>.

analisaram a clareza na apresentação do vídeo, a qualidade das informações e a forma como os objetivos educacionais foram comunicados. Além disso, foram avaliadas, conforme as finalidades do vídeo, o público-alvo e o contexto educacional abordado no conteúdo. O feedback incluiu observações sobre a adequação das informações à realidade da Educação Especial e Inclusiva, com foco na atuação dos profissionais do AEE.

*b) Categoria 02 - Aspectos Técnicos:* nesta etapa, foram considerados o design visual, a qualidade do áudio e a usabilidade do vídeo, incluindo a integração com o intérprete de Libras. A funcionalidade e a fluidez da apresentação também foram comprovadas, com comentários sobre a coerência entre o conteúdo verbal e visual e a facilidade de entendimento. A duração do vídeo, sendo inferior a quatro minutos, também foi um ponto positivo relatado pelos participantes, por ser direto e acessível.

*c) Categoria 03 - Aspectos Pedagógicos:* nesta categoria, os participantes avaliaram a relevância do conteúdo educacional do vídeo e a capacidade de promover reflexões sobre o papel do AEE e os desafios da inclusão. Essa categoria foi fundamental para explicar como o vídeo pode fomentar a discussão na comunidade escolar e entre os profissionais do AEE, além de promover a valorização desses profissionais.

*d) Categoria 04 - Comunicação e Acessibilidade:* nesta categoria, foi avaliada a inclusão da intérprete de Libras no vídeo, um recurso essencial para garantir a acessibilidade do conteúdo às pessoas surdas. Os participantes destacaram a importância desse recurso, enfatizando que a presença da intérprete reforça o compromisso com a inclusão e amplia o alcance do material. O posicionamento da intérprete no canto do vídeo foi considerado adequado, mas algumas sugestões de melhoria foram apontadas, como o ajuste no tamanho da janela de Libras e maior sincronicidade entre o conteúdo falado e o interpretado, a fim de garantir uma experiência visual mais fluida e acessível.

O questionário foi respondido por 110 participantes, incluindo oito entrevistados dos NAPNEEs dos 18 *campi* do IFMG, servidores e alunos da PROFEP e graduação do *campus* Ouro Branco, além de profissionais do AEE estaduais e municipais, público externo que interage com o conteúdo. As respostas foram categorizadas em "SIM", "EM PARTE" e "NÃO", permitindo um mapeamento das medições gerais dos participantes.

Em relação à análise dos resultados, as respostas revelaram que, em grande

parte, o vídeo foi bem avaliado quanto à clareza das informações e ao seu impacto pedagógico. O público destacou a importância do vídeo como uma ferramenta de conscientização sobre os desafios enfrentados pelos profissionais do AEE e sobre o reconhecimento que esses profissionais merecem.

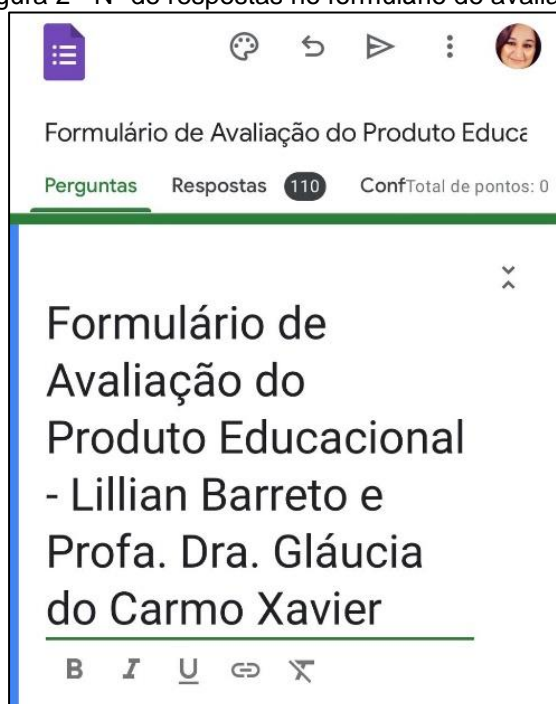
Por outro lado, algumas sugestões foram feitas para melhorar a interação visual e incluir mais exemplos práticos sobre a atuação do AEE, bem como aumentar a integração com o público, propondo mais questões interativas ao longo do vídeo. Ao final, o vídeo foi considerado um produto educacional relevante e capaz de sensibilizar o público para as questões da inclusão, promovendo reflexões importantes sobre a valorização dos profissionais do AEE.

### **5.6.1 Análise dos dados**

A aplicação do questionário de avaliação do produto educacional teve como objetivo compreender as percepções dos participantes sobre os aspectos técnicos e pedagógicos do vídeo, bem como sua eficácia como ferramenta de apoio à inclusão no AEE. Os dados foram encontrados a partir de 110 entrevistados (Figura 2), organizados num grupo composto por servidores do IFMG, profissionais do NAPNEE dos 18 *campi*, profissionais, servidores estaduais e municipais, além de estudantes do PROFEPT e de graduação. A análise quantitativa e qualitativa dos resultados permitiu identificar os pontos fortes e os aspectos a serem aprimorados no material, contribuindo para o refinamento do produto.

Ao e-mail dos servidores, alunos da graduação e do mestrado (PROFEPT) do IFMG - campus Ouro Branco, foi enviado o "Formulário de Avaliação do Produto Educacional, assim como para os 18 NAPNEES do IFMG, os setores de Políticas Inclusivas e Diversidade e Inclusão da Reitoria do IFMG, além de profissionais do AEE de outras instituições.

Figura 2 - Nº de respostas no formulário de avaliação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os participantes foram convidados a assistir ao vídeo intitulado "Como é a atuação dos profissionais do AEE para garantir a inclusão dos alunos da educação especial?", com duração de quatro minutos (Figura 3). Após assistirem ao vídeo, foi solicitado que respondessem ao "Questionário de Avaliação do Produto Educacional".

Figura 3 - Publicação no Youtube e nº de inscritos

**Lillian Barreto**  
@LillianBarreto  
18 inscritos · Um vídeo

Sou a Lillian Barreto, Mestranda em EPT pelo IFMG; bacharelada e lice... >

**Inscrito** ▾

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**  
371 visualizações há 6 dias ...mais

**Lillian Barreto** 18

59 **Compartilhar** **Remix**

**Comentários** 28

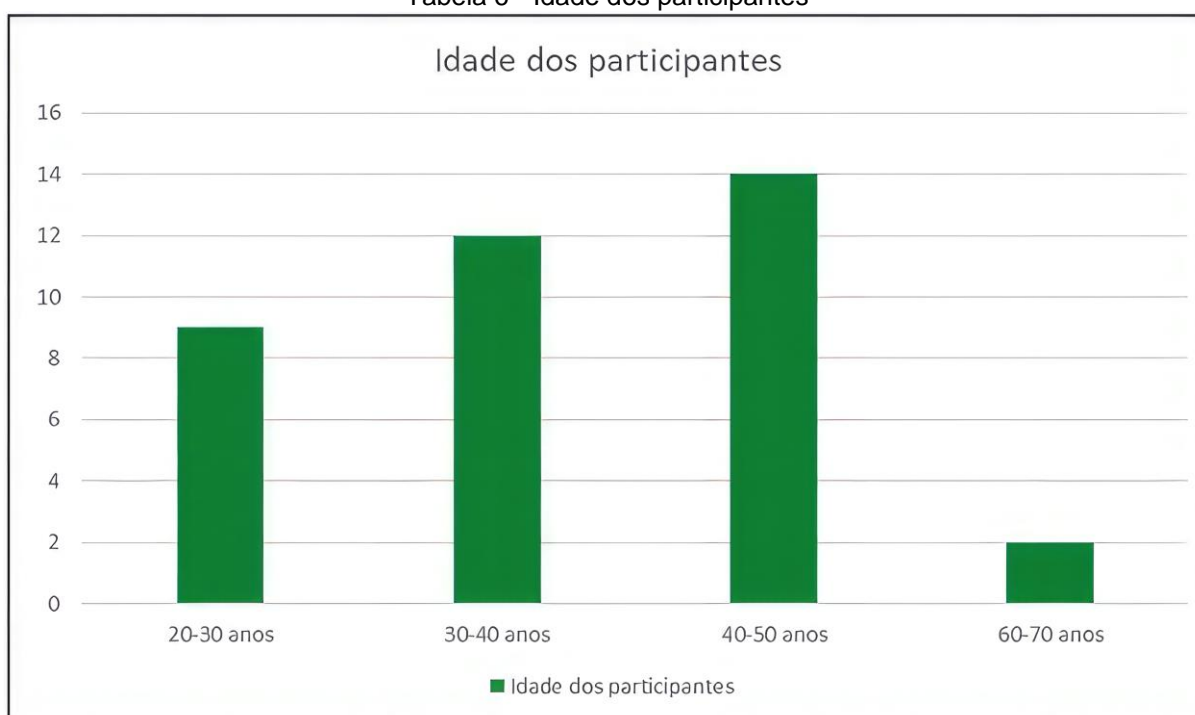
**Vídeos**

**ATENDIMENT O EDUCACIO...**  
371 visualizaçõ...

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das idades dos 110 participantes revelou diversidade etária, conforme ilustrado na tabela 7, com faixa etária predominante entre 40 e 50 anos, com 40 participantes, seguida pela faixa de 30 a 40 anos, que inclui 30 respondentes. A faixa de 20 a 30 anos contou com 20 participantes, enquanto a faixa etária entre 60 e 70 anos apresentou uma participação menor, com 20 entrevistados. Vale destacar que há valores a menos de respostas totais, pois alguns participantes deixaram de responder a idade por vontade própria.

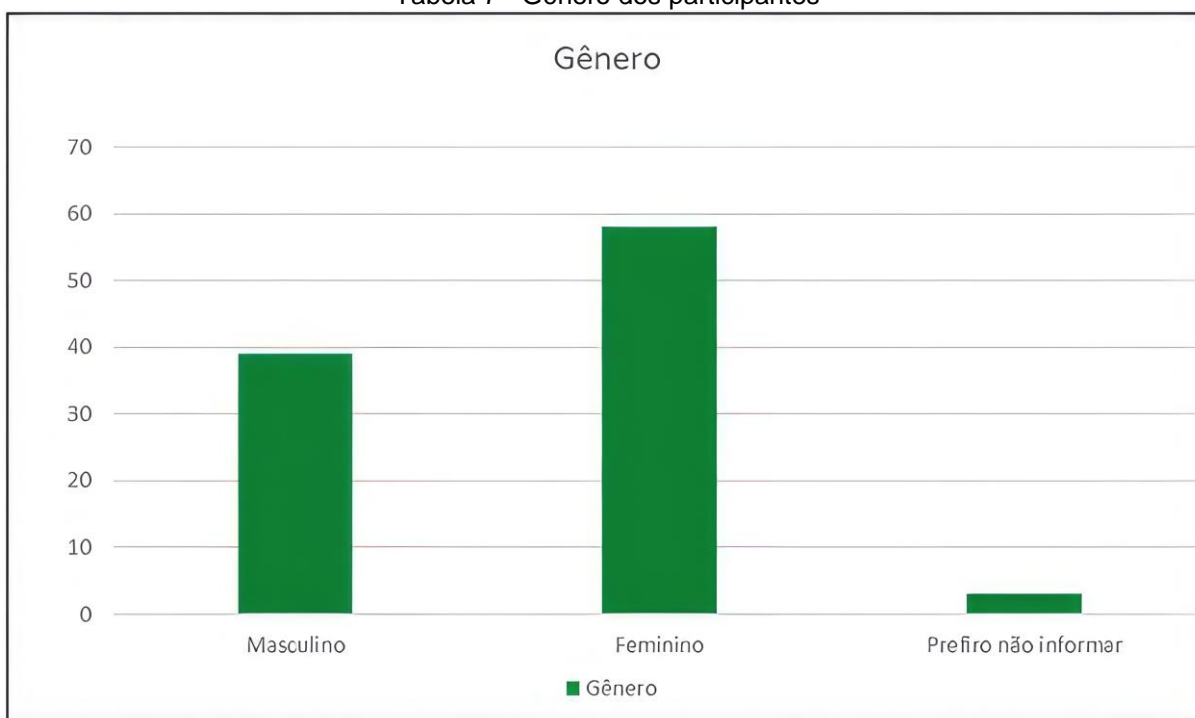
Tabela 6 - Idade dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação ao gênero dos participantes, a maioria dos entrevistados é feminina, representando 68 indivíduos. Já os participantes que se identificaram como masculino somam 40, evidenciando representatividade de ambos os gêneros na avaliação do produto educacional. É importante considerar que 2 participantes optaram por não informar o gênero. Essa distribuição demonstra equilíbrio favorável à diversidade de gênero entre os participantes, ampliando as perspectivas e contribuições obtidas durante o processo avaliativo, enriquecendo ainda mais as reflexões sobre o AEE.

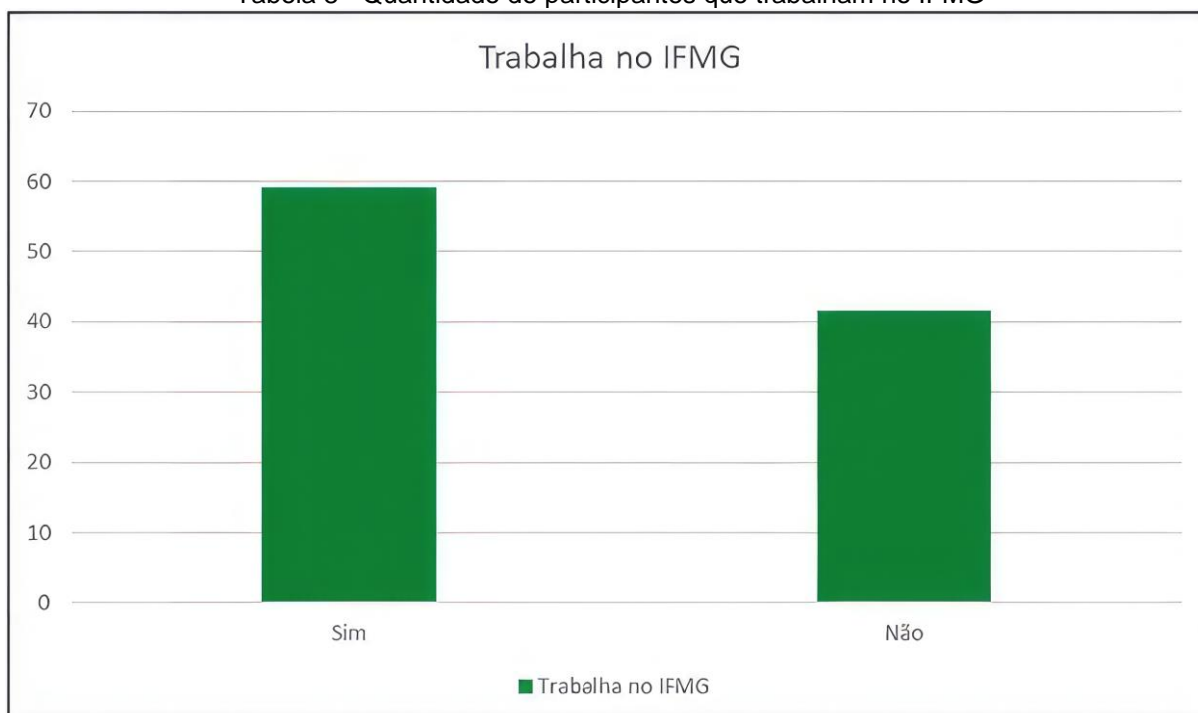
Tabela 7 - Gênero dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 8 apresenta a quantidade de participantes que trabalham no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), os quais 62 indicaram que trabalham no IFMG, enquanto 48 afirmaram que não possuem vínculo de trabalho com a instituição.

Tabela 8 - Quantidade de participantes que trabalham no IFMG



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 9 demonstra quantos participantes têm vínculo direto com o AEE. Apenas 28 indicaram que trabalham diretamente com o AEE, enquanto a maioria, 82 participantes, afirmou que não tem envolvimento direto com essa área. Esses dados são relevantes para entender a percepção tanto dos profissionais que atuam diretamente no AEE quanto daqueles que, embora não tenham contato direto com o serviço, têm a oportunidade de avaliar o impacto e a importância desse atendimento no contexto educacional.

Tabela 9 - Quantos dos participantes trabalham no IFMG?



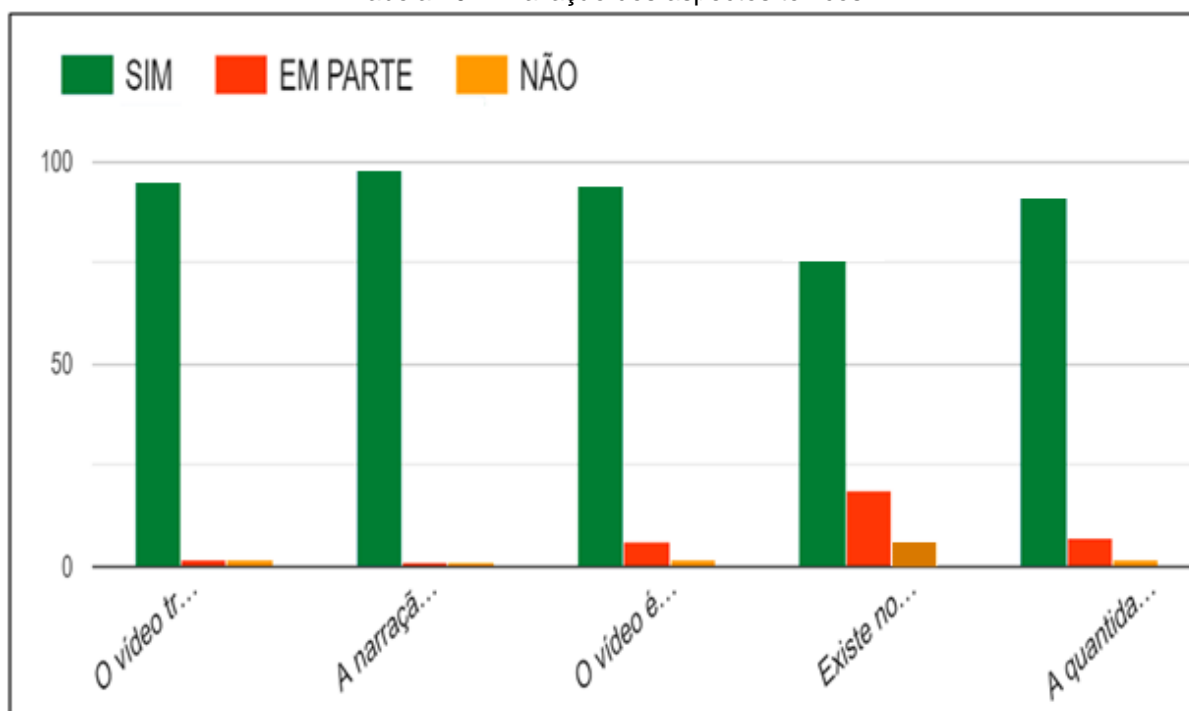
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 10 avalia cinco aspectos técnicos fundamentais do vídeo educacional: simplicidade e clareza das informações, qualidade da narração e das legendas, facilidade de compreensão do vídeo, equilíbrio entre os recursos visuais e auditivos e adequação da quantidade de informações apresentadas.

A maioria dos participantes respondeu "Sim" para todos os itens, indicando que, em geral, o vídeo atendeu às expectativas em termos técnicos. No entanto, algumas respostas "Em Parte" indicam que cerca de 10% dos participantes sugeriram que certos aspectos, como o equilíbrio entre recursos e a quantidade de informações, poderiam ser aprimorados. Nenhum dos avaliadores marcou "Não" em qualquer um dos quesitos, então, entende-se que o vídeo foi tecnicamente bem recebido e eficaz

na transmissão de suas mensagens.

Tabela 10 - Avaliação dos aspectos técnicos

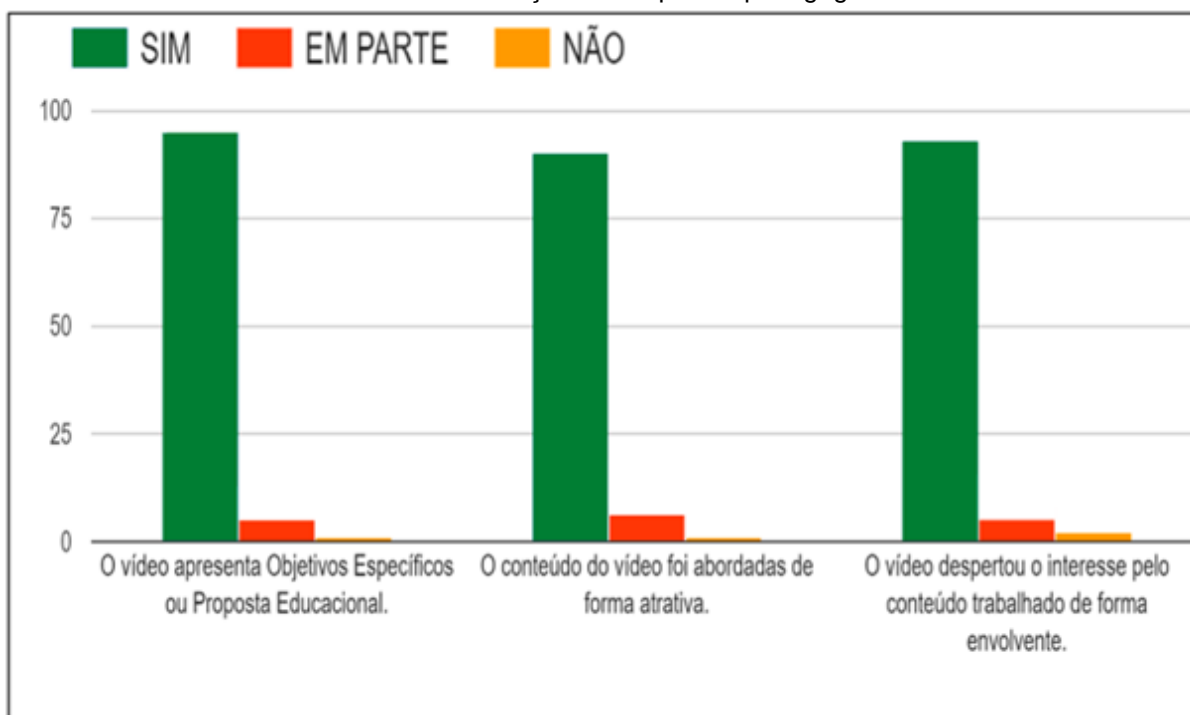


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A avaliação dos aspectos pedagógicos do vídeo foi dividida em três itens principais: a apresentação de objetivos ou proposta educacional, o conteúdo abordado de forma atrativa e o interesse despertado pelo conteúdo. Como mostrado no gráfico, a maioria dos participantes indicou que o vídeo apresentou, de forma clara, os objetivos ou a proposta educacional. Nessa categoria, 96% responderam "SIM" e 13% "EM PARTE".

No que diz respeito à atratividade do conteúdo, 90% dos participantes consideraram que foi abordado de forma envolvente e atrativa, enquanto 19% responderam "EM PARTE". Em relação ao interesse despertado pelo conteúdo, 93% dos participantes afirmaram que o vídeo conseguiu envolver o público, com apenas 16% respondendo "EM PARTE" e 1% em "NÃO" sobre o vídeo ter despertado interesse pelo conteúdo trabalhado de forma envolvente.

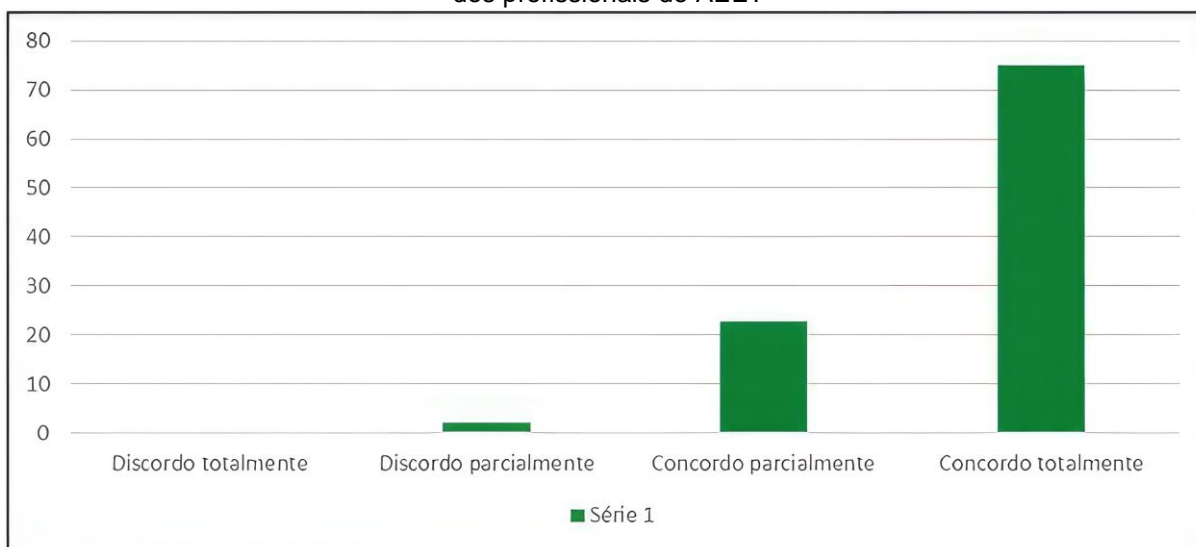
Tabela 11 - Avaliação dos aspectos pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na pergunta "Você acredita que o vídeo pode incentivar a sociedade a refletir sobre a importância do reconhecimento dos profissionais do AEE?", 110 respondentes participaram da avaliação. A maioria, 68,8%, concorda totalmente com essa afirmação, demonstrando que o vídeo atingiu seu objetivo de conscientizar sobre a importância do reconhecimento dos profissionais do AEE. Outros 29,4% dos respondentes concordaram parcialmente, enquanto 2 participantes, representando uma pequena porcentagem, discordaram parcialmente. Isso reflete uma recepção amplamente positiva, com o vídeo sendo visto como uma ferramenta eficaz para promover essa reflexão na sociedade.

Tabela 12 - O vídeo pode incentivar a sociedade a refletir sobre a importância do reconhecimento dos profissionais do AEE?

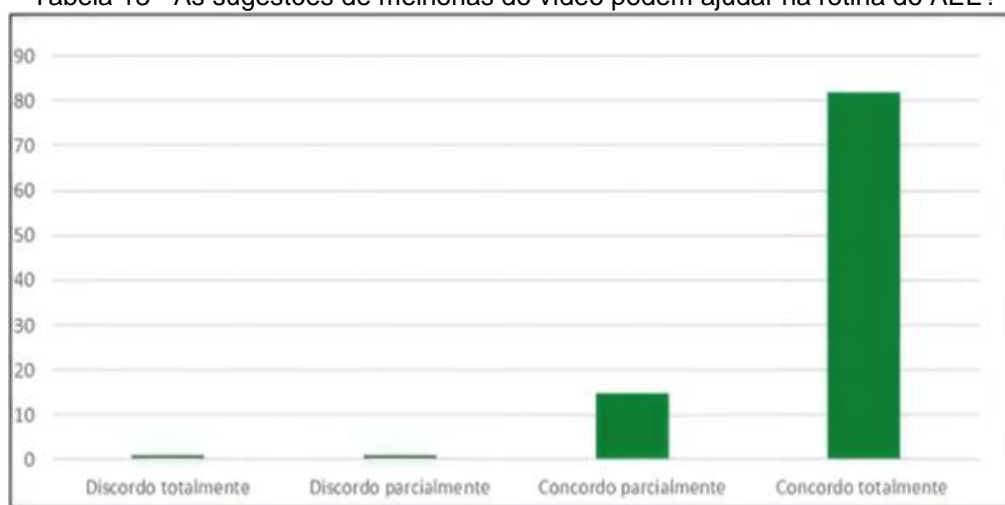


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O gráfico referente à pergunta "Em relação ao gênero dos (as) participantes" mostra que a maioria dos respondentes declarou-se com o gênero feminino, representando 65 respostas. Já os participantes que se identificaram com o gênero masculino somam 39, quase 40% a menos do que mulheres. Considerando que quatro participantes optaram por não informar o gênero, compreendemos que a participação das mulheres em nossa avaliação do produto é predominante. Cruzando os dados com as entrevistas das profissionais do AEE (e entrevistas da primeira fase), a maioria também eram profissionais que se declararam mulheres. Podemos, dessa forma, aferir a predominância do gênero feminino no que tange aos interesses da temática de inclusão no contexto da inclusão da EPT no IFMG. Novas pesquisas precisaram se aprofundar nessa discussão para confirmar essas hipóteses.

No entanto, uma pessoa (0,9%) discordou parcialmente, e outra (0,9%) discordou totalmente. Esses dados demonstram que a maioria dos respondentes considera as melhorias apresentadas no vídeo como relevantes e aplicáveis à rotina dos profissionais do AEE com uma pequena parte manifestando discordância.

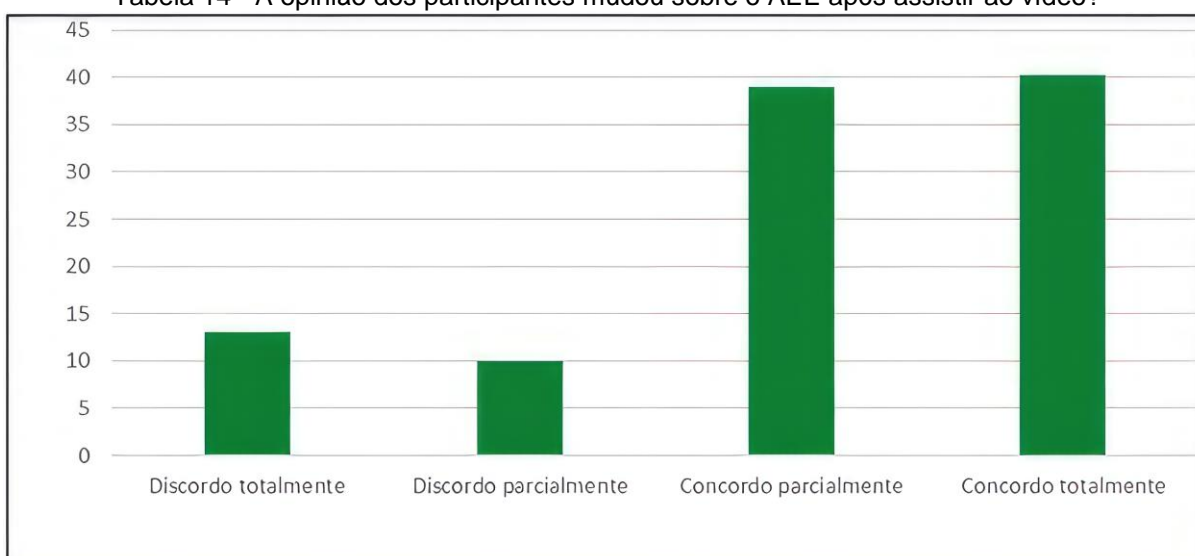
Tabela 13 - As sugestões de melhorias do vídeo podem ajudar na rotina do AEE?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O gráfico relacionado à pergunta "Sua opinião sobre o AEE mudou após assistir ao vídeo?" apresenta a participação de 110 respondentes. Entre os participantes, 43,1% afirmaram que concordam totalmente que sua opinião sobre o AEE mudou após o vídeo, enquanto 35,8% concordam parcialmente. Por outro lado, 9,2% dos participantes discordaram parcialmente e 11,9% discordaram totalmente. Resultados esses os quais indicam que, para uma maioria considerável, o vídeo foi capaz de influenciar a percepção sobre o AEE, promovendo uma reflexão, ainda que existam alguns participantes que não tenham sido impactados da mesma forma.

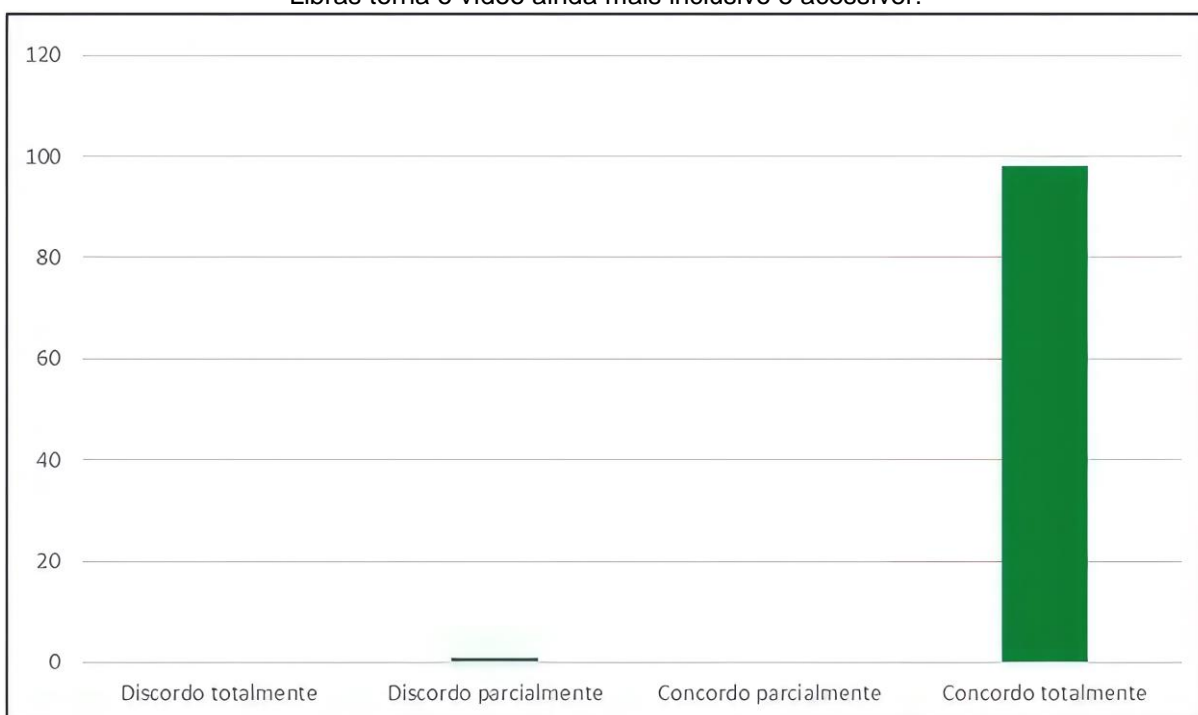
Tabela 14 - A opinião dos participantes mudou sobre o AEE após assistir ao vídeo?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dos 110 respondentes, 89,9% concordam totalmente que a inclusão de Libras torna o vídeo mais acessível e inclusivo. Outros 9,2% concordam parcialmente. O fato de apenas 1 participante discordar parcialmente ressalta que a maioria dos participantes considera a interpretação em Libras um fator essencial para garantir acessibilidade, mesmo com a presença de legendas.

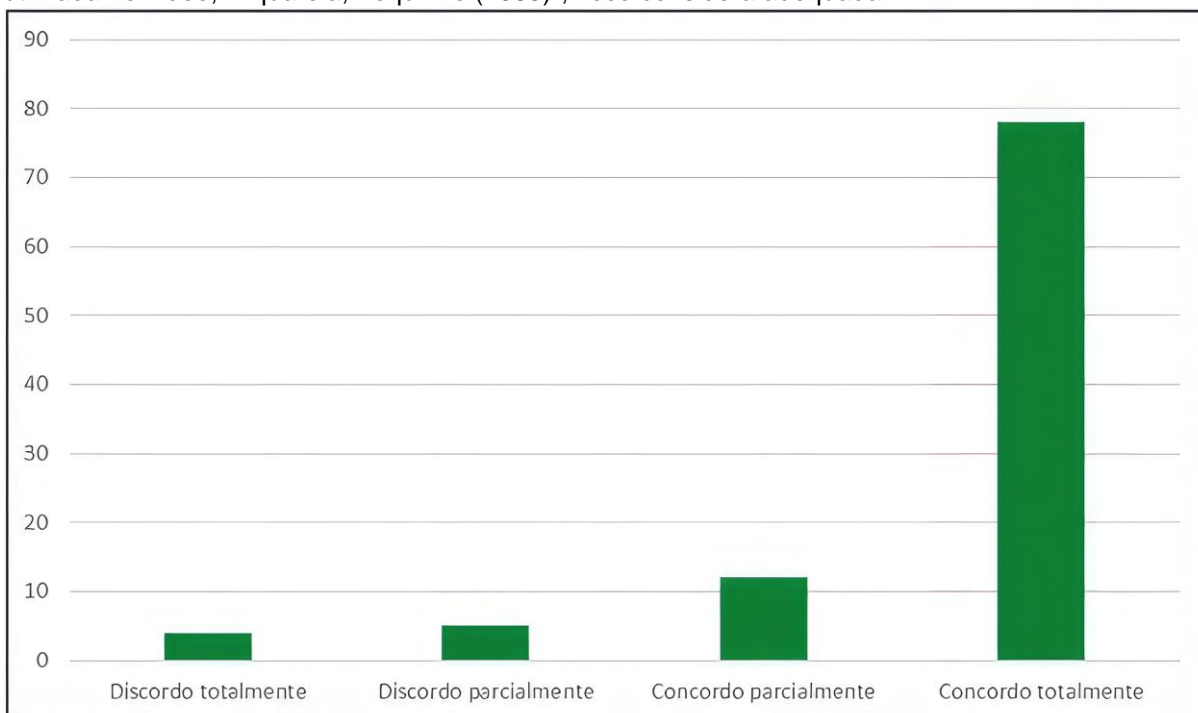
Tabela 15 - Mesmo tendo legendas, o vídeo possui interpretação em Libras. Você acredita que a Libras torna o vídeo ainda mais inclusivo e acessível?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dos 110 participantes, 71,6% concordaram totalmente que a trilha sonora "Aquarela", de Toquinho (1983), foi adequada ao tema do vídeo "A importância dos profissionais do AEE". Já 20,2% concordaram parcialmente. No entanto, 4,6% discordaram parcialmente e 3,6% discordaram totalmente da escolha da trilha sonora, indicando que uma pequena parcela dos respondentes não considerou a música completamente adequada.

Tabela 16 - Em relação ao tema do vídeo "A importância dos profissionais do AEE", a trilha sonora utilizada no vídeo, "Aquarela, Toquinho (1983)", você considera adequada?

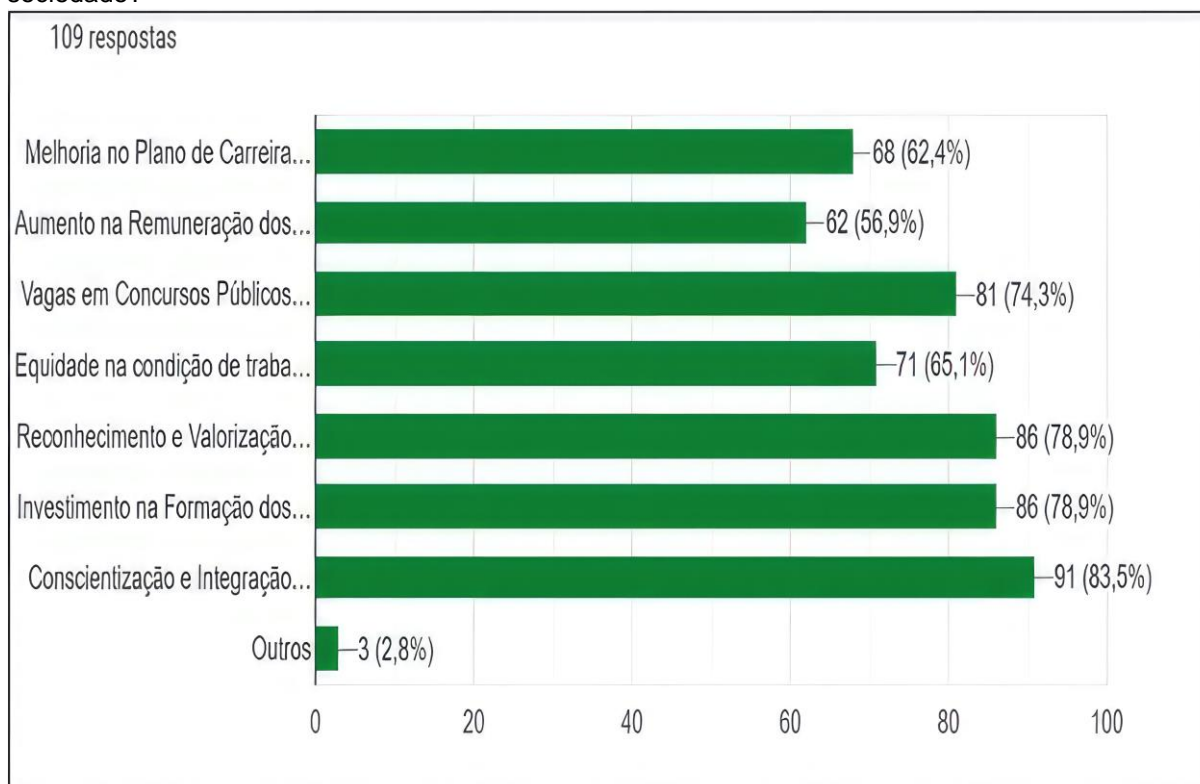


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A pergunta final abordou sugestões para melhorar a valorização dos profissionais do AEE na sociedade, com a maioria dos entrevistados (83,5%) destacando a importância da profissão com a comunidade acadêmica, evidenciando a necessidade de ampliar a compreensão do papel dos profissionais do AEE (Mantoan, 2003). Já o Investimento na Formação dos Profissionais (79,6%) e Reconhecimento e Valorização (79%) foram indicados fundamentais para garantir que os profissionais sejam capacitados para atender às demandas dos estudantes com NEE (Mendes, 2011).

Em relação à Equidade nas Condições de Trabalho (65,1%) e Vagas em Concursos Públicos (74,3%), os pesquisados indicam que a estabilidade e a igualdade de tratamento no que diz respeito aos demais docentes são fatores críticos para uma valorização da eficácia (Freire, 1996). Assim, o Aumento na Remuneração (56,9%) e Melhoria no Plano de Carreira (62,4%) foram considerados importantes para a satisfação profissional (Xavier, 2008).

Tabela 17 - Sugestão (es) você daria para melhorar a valorização dos profissionais do AEE na sociedade?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os participantes da pesquisa expressaram suas opiniões sobre o vídeo com diversos pontos de vista, destacando elogios e sugestões para melhorias. Abaixo, estão os comentários mais relevantes, entre os 58 comentários realizados.

1. "Sugiro retirar as referências do "Windows" que aparecem no vídeo. Trata-se de um vídeo que leva o nome da instituição, então, ele não pode ser associado a nenhuma empresa. Sugiro que este seja construído com recursos que permitam a retirada de marcas de empresas".
2. "Quanto ao vídeo, entendo que ele contribuiu para o conhecimento do(a) profissional do AEE para pessoas que trabalham no ambiente escolar, no entanto, trata-se de um trabalho muito complexo, envolvendo diversos fatores escolares difíceis de abordar em um vídeo de 4 minutos".
3. "O vídeo realmente é bem claro. Penso que a educação especial precisa urgentemente de mais qualidade no ensino e de formação adequada para os profissionais".
4. "Gostei muito da abordagem. É de fundamental importância um profissional do AEE em conjunto com toda a equipe docente para que haja uma inclusão mais ampla, que ofereça condições do atendimento educacional adequadas a cada necessidade".
5. "Excelente produto educacional. O tema é de enorme relevância para a comunidade acadêmica, pois demonstra um pouco o trabalho dos profissionais do AEE, que, além de enfrentar muitos obstáculos, são essenciais para a efetiva inclusão dos discentes".
6. "Achei o vídeo um pouco poluído. As legendas estão misturadas com as imagens; deveriam estar abaixo, em um fundo preto, com letras amarelas. A movimentação das legendas também incomodou. A janela em Libras não está no tamanho padrão previsto pela normativa. Também parece que o

intérprete não teve tempo hábil para estudar o conteúdo e os termos técnicos abordados".

7. "As informações foram repassadas de forma clara e direta, mas penso que o vídeo poderia ser menos abstrato, mostrando mais imagens de pessoas reais. O uso de IA me distanciou um pouco da mensagem".
8. "O vídeo é moderno, mas passa a ideia de ser velho (e ultrapassado) devido à área de trabalho azul de um computador com versão Windows 7. Na informática, tudo fica obsoleto rapidamente; atualmente, o Windows está na versão 11".
9. "Parabéns pelo seu produto educacional! O vídeo ficou atrativo, aborda a temática de maneira pedagógica e possui elementos audiovisuais que o valorizam, além de trazer importantes informações sobre o AEE".
10. "Primeiramente, gostaria de parabenizar pelo vídeo. Acredito que um vídeo com esse tema tem um impacto significativo na promoção da educação inclusiva, fortalecendo a compreensão e a atuação de toda a comunidade educativa".
11. "Tenho 25 anos e vejo muita estranheza nas imagens geradas por IA. Sei que estas imagens são mais baratas, mas ainda prefiro desenhos mais simples, feitos por humanos".
12. "O vídeo é excelente; em poucos minutos, consegui entender e aprender".
13. "Parabéns à Lillian, que se dedicou e retomou um assunto tão delicado e pouco discutido".
14. "Gostei muito da narração e das imagens, achei o vídeo atrativo e esclarecedor".
15. "Gostei bastante do texto e das informações apresentadas. Consegui aprender bastante sobre os profissionais do AEE. O fato de ter intérprete de Libras foi um ponto muito positivo".
16. "O texto da narrativa dificulta a leitura das palavras em destaque. Um sobrepõe o outro na tela. Sugerimos rever. Não percebi a música 'Aquarela'".
17. "Excelente produto educacional. Como membro do NAPNEE, gostaria de usá-lo em reuniões com servidores".
18. "Em relação aos conceitos abordados no vídeo, achei excelente. Desconhecia um pouco a atuação dos profissionais do AEE, e a abordagem facilitou bastante o entendimento".
19. "Excelente vídeo, com acessibilidade para surdos e uma comunicação clara e objetiva".
20. "O vídeo foi objetivo e didático ao tratar da atuação dos profissionais do AEE. As informações eram claras e direcionadas ao espectador entender melhor o assunto".
21. "O vídeo é de fácil compreensão, mas, na prática, não funciona dessa maneira".
22. "Espero que, nos Institutos Federais, os profissionais se conscientizem sobre a importância do AEE".
23. "Mostram casos de sucesso, com alunos atendidos pelo AEE, aplicando o aprendizado na vida".
24. "O vídeo ficou muito bom, especialmente pelas caricaturas".
25. "Vídeo muito bem elaborado. Apresentou o conteúdo de forma simples e objetiva, mas com a abrangência necessária para dar a ênfase que o assunto merece."
26. "Como pessoa com deficiência, achei o vídeo com muita informação visual. Se as imagens fossem mais simples, seria melhor. No geral, o vídeo foi muito bom. Optei por ver o vídeo apenas com a legenda e a interpretação em Libras, sem o áudio. Mesmo assim, conhecendo a letra de 'Aquarela', acho que é pertinente ao tema."
27. "O vídeo foi objetivo e didático ao tratar da atuação dos profissionais do AEE, e as informações foram claras."
28. "O vídeo é simples e objetivo, atendendo ao seu propósito e contemplando o público leigo. É necessário rever as legendas, pois estão sobrepostas (a legenda original e a legenda automática). Parabéns pelo trabalho!".
29. "As informações e o roteiro são excelentes. Sugiro que as imagens geradas

por IA sejam menos coloridas, talvez mais humanas. Eu também retiraria a logo da Microsoft, para dar um visual mais institucional, voltado ao IFMG. Eu trocaria a música também. No entanto, o conteúdo em si é excelente e valoriza muito os profissionais do AEE. Parabéns!".

30. "Achei o vídeo sensacional, pois ajuda a entender a importância do AEE nas escolas. Torço para que ele chegue ao maior número possível de pessoas!".
31. "Parabéns pelo material! Sou docente do curso de Pedagogia no IFMG - OB e atuo com a disciplina de Educação Especial. Gostaria de fazer algumas sugestões: percebi alguns erros na legenda, como 'discente' escrito como 'descente'. Eu também trocaria o termo 'escolas comuns' por 'escolas regulares'. No mais, estou à disposição para conversarmos".
32. "Parabéns pela excelente produção! O vídeo é potente e necessário. A qualidade do conteúdo e a criatividade na edição realmente se destacam. A forma como as ideias foram transmitidas, de maneira clara e envolvente, aliada ao cuidado com os detalhes visuais e sonoros, proporcionou um vídeo cativante e profissional. É evidente o comprometimento e a dedicação por trás de cada cena".
33. "Os recursos audiovisuais e o tempo de duração do vídeo estão na medida certa".
34. "Parabéns pela iniciativa e por trazer um novo olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado dentro da rede federal, que ainda precisa ser muito avaliada e discutida".
35. "O vídeo é bastante didático e nos ajuda a compreender o papel dos profissionais do AEE, bem como as especificidades de cada função. Ele também nos faz refletir sobre a necessidade de valorização desses profissionais e sua interação com os demais membros da comunidade escolar".

A análise final do produto educacional aponta que, de modo geral, o vídeo foi bem recebido pelos participantes da pesquisa, sendo considerado um material relevante e impactante para a discussão sobre o papel dos profissionais do AEE. Por meio dos gráficos apresentados, nota-se que a maioria dos participantes concorda com a eficácia do vídeo em promover reflexões sobre o reconhecimento desses profissionais e de sua atuação, assim como nas melhorias sugeridas para o trabalho dos docentes no AEE.

A partir dos comentários coletados, pode-se observar uma divisão entre *feedbacks* positivos e críticas construtivas. Por um lado, os comentários positivos destacam a clareza da abordagem, o conteúdo educativo bem estruturado e a relevância da temática. Muitos participantes ressaltaram que o vídeo é claro, objetivo e didático, proporcionando um bom entendimento da importância do AEE nas escolas. A inclusão de uma intérprete de Libras e a acessibilidade para pessoas com deficiência também foram amplamente elogiadas, além da narração envolvente e da apresentação geral do produto.

Por outro lado, algumas críticas e sugestões foram feitas, especialmente aos aspectos técnicos do vídeo, com comentários que apontaram a presença de elementos visuais excessivamente saturados e o uso de imagens geradas por

inteligência artificial, que, segundo alguns participantes, conferiram um aspecto artificial ao vídeo. Outros, também, mencionaram a logo do Windows e o uso de uma trilha sonora que, para alguns, foi considerada inadequada para o contexto do vídeo, uma vez que remetia mais ao universo infantil. A sobreposição de legendas e algumas inconsistências na tradução em Libras também foram mencionadas, sugerindo a necessidade de ajustes na parte visual e técnica para melhorar ainda mais a entrega do conteúdo.

A avaliação geral do produto educacional foi bastante positiva, com um alto índice de aprovação quanto à clareza, relevância e potencial de sensibilização do tema. As críticas apontam pontos de aprimoramento que, se considerados, poderão aumentar a eficácia do vídeo, tornando-o ainda mais acessível, envolvente e tecnicamente ajustado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, constitui-se a etapa final desta pesquisa, avaliando se os objetivos foram atingidos e relacionando suas conclusões com as justificativas propostas inicialmente. Nesse contexto, busca-se abordar se os objetivos do estudo foram cumpridos, respondendo à questão norteadora e considerando se houve alterações nas justificativas ao longo da pesquisa. Inicialmente, o objetivo principal deste estudo era analisar a atuação do profissional do AEE na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na inclusão de estudantes da Educação Especial (EE) em cursos de EPT do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Esse objetivo foi conduzido por meio de uma investigação detalhada e multifacetada que incluiu revisões bibliográficas, análise documental e entrevistas semiestruturadas, fornecendo compreensão holística e bem fundamentada das dinâmicas envolvidas.

A pesquisa realizada permitiu identificar que, embora haja políticas e estruturas estabelecidas para suportar a inclusão na EPT, ainda existem diversos desafios que impactam a efetividade da atuação dos profissionais do AEE, as quais incluem a necessidade de formação contínua, aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas e maior integração com os profissionais do ensino regular com os profissionais relacionados ao AEE. Essas conclusões estão alinhadas aos estudos contemporâneos sobre a EI, que destacam a complexidade de implementar práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os discentes, como apontado por autores, como Mantoan (2006) e Carvalho (2005). Esses estudiosos discutem a inclusão no contexto brasileiro, enfatizando a necessidade de políticas públicas robustas e uma abordagem educacional inclusiva e abrangente.

Nesse sentido, a análise das entrevistas e questionários revelou uma percepção positiva sobre a contribuição do AEE para a inclusão e, também, ressaltou a percepção de que as práticas ainda são insuficientes para atender plenamente às demandas dos estudantes com NEE. Essa descoberta ressalta a importância de revisões contínuas das práticas e políticas relacionadas ao AEE, sugerindo que a eficácia da inclusão no IFMG pode ser melhorada por intermédio de um compromisso renovado com a formação docente e a colaboração interdisciplinar.

Sendo assim, ao considerar se a pesquisa seguiu os objetivos iniciais e respondeu à questão norteadora, pode-se afirmar que o estudo alcançou seus objetivos de explorar e analisar a atuação do profissional do AEE na EPT. Além disso,

as justificativas para a pesquisa, que se centravam na necessidade de uma melhor compreensão e prática da inclusão, revelaram-se ainda mais críticas, dado que as conclusões apontam para lacunas entre a teoria e a prática. Isso reforça a necessidade de uma abordagem mais integrada e pragmática para enfrentar os desafios da EI.

Diante desses dados, é preciso abordar como a metodologia adotada e os resultados obtidos alinharam-se com as expectativas do estudo, considerando que a metodologia escolhida foi planejada para explorar a atuação dos profissionais do AEE dentro do contexto específico da EPT no IFMG. Para isso, utilizaram-se a combinação de análise documental, as revisões bibliográficas e as entrevistas semiestruturadas projetadas para capturar ampla gama de perspectivas e experiências. Isso garante uma análise detalhada dos desafios e sucessos encontrados na implementação de práticas de inclusão educacional.

Os resultados da pesquisa revelaram dados significativos sobre a complexidade da inclusão no ambiente de EPT, destacando tanto as práticas eficazes quanto as barreiras persistentes que impactam a eficácia do AEE. A análise dos dados coletados permitiu melhor compreensão das interações entre os profissionais do AEE e o corpo docente regular, além da percepção e experiência dos próprios profissionais do AEE, que estão em consonância com os objetivos da pesquisa. Isso sugere que a metodologia foi adequada para explorar as questões propostas inicialmente.

Contudo, um desafio metodológico enfrentado foi a dificuldade em engajar um número maior de participantes. Embora 18 profissionais, um de cada *campi* do IFMG, tenham sido inicialmente convidados a participar, apenas oito conseguiram contribuir para a pesquisa. Essa baixa taxa de resposta pode ser atribuída a vários fatores, incluindo possíveis limitações no tempo disponível dos profissionais, a falta de percepção do valor da pesquisa ou barreiras logísticas e comunicacionais. Esse problema deve ser abordado, pois gera impacto na amplitude e na generalização dos resultados.

Além disso, a falta de engajamento também pode ser reflexo de uma comunicação insuficiente sobre os objetivos e benefícios potenciais da pesquisa para os participantes e para a instituição. Desse modo, ressalta-se a importância de estratégias de comunicação eficazes e envolvimento de *stakeholders* no planejamento de pesquisa, como sugerido por Freeman (1984). Esse estudioso enfatiza a importância de envolver ativamente os participantes no processo de pesquisa para

aumentar a taxa de resposta e a relevância dos dados coletados.

Para implicações e recomendações, os desafios sugerem a necessidade de revisões nas abordagens de coleta de dados em futuras pesquisas. Pode-se considerar a implementação de estratégias para melhorar o engajamento dos participantes, como *workshops* de sensibilização sobre a pesquisa, sessões informativas prévias ao estudo e um diálogo com os potenciais participantes. Ademais, pode-se propor novas estratégias para facilitar o processo de resposta, como questionários *on-line* mais acessíveis ou entrevistas mais flexíveis, o que poderia ajudar a aumentar a participação.

Para futuras pesquisas, sugere-se que os pesquisadores busquem adotar uma abordagem que favoreça o envolvimento ativo dos participantes na pesquisa, sendo necessário envolver profissionais do AEE como copesquisadores, aumentando seu engajamento e a profundidade das análises. Ainda, faz-se necessário incluir estudos longitudinais que são fundamentais para monitorar a implementação e o impacto de políticas de inclusão ao longo do tempo, fornecendo mais compreensão das transformações educacionais e suas consequências práticas.

Para os Institutos Federais, a recomendação central é investir no desenvolvimento profissional dos educadores, com foco na formação em práticas inclusivas. Nesse contexto, é preciso estabelecer programas de formação que desenvolvam habilidades específicas que promovam a interação e cooperação entre o corpo docente regular e os profissionais do AEE. Adicionalmente, é importante melhorar as estruturas de comunicação e suporte interno é imperativo. Por fim, é necessária a criação de equipes multidisciplinares dedicadas ao apoio da inclusão, que pode prover os recursos necessários para enfrentar os desafios da EI eficazmente.

O produto educacional intitulado "A Atuação do Profissional do AEE na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Minas Gerais" teve como principal objetivo fornecer informações claras e detalhadas sobre os conceitos fundamentais relacionados ao AEE, EE, EI e EPT. O vídeo abordou as legislações pertinentes, o papel do profissional do AEE e a importância desse profissional na promoção da inclusão educacional.

O vídeo destacou os principais desafios enfrentados pelos profissionais do AEE, como a falta de recursos didáticos adaptados, tecnologias assistivas e a carência de uma maior colaboração entre os educadores. A metodologia inclusiva foi

apresentada como estratégia para garantir que os estudantes com NEE tenham acesso à educação de qualidade, promovendo a utilização de jogos pedagógicos, materiais adaptados e outros recursos que facilitam o processo de aprendizagem. É necessário destacar que foi enfatizada a importância da Educação Inclusiva, apresentadas estratégias que buscam garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os discentes e destacada a necessidade de apoio contínuo ao profissional do AEE e a integração com o corpo docente para uma efetiva inclusão nas escolas, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Portanto, implementar essas melhorias exige um comprometimento com a inovação e a colaboração contínuas, com todos os envolvidos no processo educacional, além de trabalharem juntos para adaptar e melhorar as práticas de ensino, garantindo, assim, uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes. Para tanto, essas ações podem responder aos desafios identificados, estabelecendo uma base sólida para futuras iniciativas de pesquisa e prática pedagógica em contextos similares.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. M. **Terminalidade específica no IFMG**: um estudo sobre os desafios e as possibilidades na certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Instituto Federal de Minas Gerais, Dissertação do programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.
- AINSCOW, M. **Inclusive education**: from targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (Vol. 2, pp. 107-121). London: SAGE Publications, 2006.
- BARCELLI, J. C. **Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual**. Blog da Faculdade Campus Elísio, 2018. Disponível em: <<https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 12 de jun. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTALOTTI, C. C. **Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.
- BATSHAW, Mark L. **Children with disabilities**. 8th ed. Baltimore: Brookes Publishing, 2019.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nos capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 25 maio 2022.

BRASIL. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394, de 20 dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para integrar as ações da EPT de Nível Médio, da EJA e da EPT:** 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências,** de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: [Lp://Lp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](Lp://Lp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc)

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, DE 11 de setembro de 2001**, p. 78; Art. 18, §2º.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador

Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. Ver e atualiza. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 29 mai. 2024.

BRASIL. Portaria nº 618, de 7 de maio de 2012. **Estabelece os critérios para a implementação de salas de recursos multifuncionais**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/portaria/PRT618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/portaria/PRT618.htm). Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13817-rceb004-09&category\\_slug=outubro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13817-rceb004-09&category_slug=outubro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jul. 2024.

BRYNJOLFSSON, E; MCAFEE, A. **The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies**. New York, NY: W.W. Norton & Company, 2014.

CAIRES, V.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência e Educação. Bauru, v. 23, n. 1, 2017. p. 1-6. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2510/251049988001/movil/>. Acesso em 25 maio 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

CESARIO, J. B. **Psicopedagogia e inclusão social: intervenção psicopedagógica com alunos em situação de risco**. São Paulo: Vetor, 2007.

COVEY, S. R. **The Seven Habits of Highly Effective People**. New York, NY: Simon & Schuster, 1989.

CRUZ L. C. **Desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Padre Menezes**. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

DARLING-HAMMOND, L. **The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future**. New York, NY: Teachers College

Press, 2010.

DECI, E. L; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York, NY: Plenum, 1985.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – Tailândia, 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 dez. 2023.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. São Paulo: Autêntica, 2012.

DIEESE. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec246InclusaoDeficiencia.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

DESSEMONTET, R. S; BLESS, G; MORIN, D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, 56(6), 579-587, 2012. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497x.

**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

EDYBURN, D. L. **Practical applications of assistive technology in schools**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2018.

FARGNOLI, Rosane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das profissionais de Apoio**. 203f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Gestão e avaliação da educação pública, Juiz de Fora, 2020.

FLORIAN, L; BLACK-HAWKINS, K. **Exploring inclusive pedagogy**. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828, 2011. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. New York, NY: Teachers College Press, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.02, P.57-63, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927>. Acesso em: 10 maio 2022.

GONZÁLES Arroyo, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **O profissional de educação especial nos institutos federais**. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

HALLAHAN, D. P; KAUFFMAN, J. M; PULLEN, P. C. **Exceptional learners**: An introduction to special education. Pearson Education, 2015. DOI: 10.5555/12345678

HEHIR, T.; (coord.); GRINDAL, T.; FREEMAN, B.; LAMOREAU, R.; BORQUAYE, Y.; BURKE, S. **Os benefícios da educação inclusiva para alunos com e sem deficiência**. São Paulo: Alana/Abt Associates, ago. 2016. Disponível em: [https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os\\_Beneficios\\_da\\_Ed\\_Inclusiva\\_finaI.pdf](https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_finaI.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

HALLAHAN, D. P; KAUFFMAN, J. M; PULLEN, P. C. **Exceptional learners**: An introduction to special education. Pearson Education, 2015.

HACKMAN, J. R; OLDDHAM, G. R. **Motivation through the design of work**: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279, 1976.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Instrução Normativa N°1 de 2023**. Detalha procedimentos para o Programa do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Belo Horizonte: IFMG, 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstrucaoNormativaN12023.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Documento sobre a contratação de profissionais do AEE**. IFMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br>. Acesso em: 29 mai. 2024.

IFMG. Instituto Federal de Minas Gerais. **Instrução Normativa nº 10 de 2020**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com necessidades educacionais específicas no IFs – IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan102020.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IFMG. **Edital 007/2022**: Processo seletivo simplificado para contratação de profissional de nível superior especializado no atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: [https://solucoes.ifmg.edu.br/recepta/visao/editais/6209\\_sei\\_ifmg\\_-\\_1069307\\_-\\_edital\\_-\\_gabinete.pdf](https://solucoes.ifmg.edu.br/recepta/visao/editais/6209_sei_ifmg_-_1069307_-_edital_-_gabinete.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

IFMG. **Edital 09/2021**: Seleção de bolsista na modalidade colaborador externo para atuação no programa do Atendimento Educacional Especializado do IFMG-Campus Betim. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: [https://www.ifmg.edu.br/betim/noticias/selecao-de-bolsista-para-atendimento-educacional-especializado/Edital09\\_21\\_comretificacao01.pdf](https://www.ifmg.edu.br/betim/noticias/selecao-de-bolsista-para-atendimento-educacional-especializado/Edital09_21_comretificacao01.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

IFMG. **Instrução Normativa nº 4 de 15 de maio de 2023**. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativan4de2023.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

JOHNSON, E. S.; SEMMELROTH, C. L. Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature. **Journal of Special Education**, v. 47, n. 2, p. 81-98, 2013. DOI: 10.1177/0022466911416244.

KVALE, S. Interviews: **An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

KELLER, S; PRICE, C. Beyond Performance: How Great Organizations Build Ultimate Competitive Advantage. Hoboken, NJ: Wiley, 2011.

KONKEL, E. N; ANDRADE C.; KOSVOSKI, D. M. C. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular**: a visão dos profissionais do ensino fundamental. Paraná: PUCPR, 2015.

LEACH, D. **Inclusive education and community partnership**. London: Routledge, 2019.

LONDON, M. **Job Feedback**: Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MASTROPIERI, M. A.; SCRUGGS, T. E. **The inclusive classroom**: Strategies for effective differentiated instruction. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

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

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. Psychological Review, 50(4), 370-396, 1943.

MINTZBERG, H. **Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations**. New York, NY: Free Press, 1989.

MOORE, D. **Developing inclusive practice for young children with Fetal Alcohol Spectrum Disorders: A framework of knowledge and understanding for the early childhood workforce**. London: Routledge, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, Franclin Costa do; FLORINDO, Gislane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico (Orgs). **Educação Profissional e Tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília, DF: Editora IFB, p.217, 2013.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma perspectiva inclusiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; BENFICA, Shirlene (Orgs). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis**. Curitiba: CRV, 2020.

PEDROSO DE LIMA, C. I. C. **Preservando um arquétipo mítico de professor(a) preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. 2021. Disponível em: [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/101642/3/teseCarlaLima\\_vers%C3%A3oFINAL2021.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/101642/3/teseCarlaLima_vers%C3%A3oFINAL2021.pdf). Acesso em: 10. Jul. 2024.

POWER, T. J. **Teaching students with special needs in inclusive settings**. 6th ed. Boston, MA: Pearson, 2017.

RAGAZZI, I. A. G. **Inclusão Social: a importância da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: LTR, 2010.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

REIS, A. S. A. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Profissional de Apoio**. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da

Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2020.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação Inclusiva**: Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: [URL específica do documento, se disponível]. Acesso em: 29 mai. 2024.

SETEC/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-circular nº 13/2021**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/monitoramento-e-eventos-criticos/eventos-criticos/salas-de-acompanhamento/parana/documentos/reunioes-dos-gta/oficio-circular-13\\_2021\\_oc-ana.pdf](https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/monitoramento-e-eventos-criticos/eventos-criticos/salas-de-acompanhamento/parana/documentos/reunioes-dos-gta/oficio-circular-13_2021_oc-ana.pdf). Acesso em: 29 mai. 2024.

SMITH, D. E.; TYLER, F. **Introduction to Special Education**: Making A Difference. Boston: Pearson, 2010.

SMITH, J. D.; TYLER, N. C. Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. **Prospects**, v. 40, n. 3, p. 323-339, 2010. DOI: 10.1007/s11125-010-9160-1.

SNELL, M. E.; COLLINS, B. C. **Handbook of research on special education**. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press, 2020.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, Campina Grande: PB, v.17, n. 1, p. 1- 14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 21 maio 2022.

SOUZA, L. M. C. **A Educação Profissional e Tecnológica na educação básica e a preparação da pessoa com deficiência intelectual para o mundo do trabalho no município de Manaus**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2020.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Os NAPNEEs e o Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. *Revista Educação Especial*, v.33, 2020.

STAKE, R. E. **Case studies**. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

TOMLINSON, C. A. **The differentiated classroom**: Responding to the needs of all learners. ASCD, 2014. DOI: 10.5555/987654321

THOMPSON, S. **The road to inclusive education**. New York: Nova Science Publishers, 2017.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust**. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2015.

TREVISAN, Susana. **As políticas de educação especial dos institutos federais: singularidades na Educação Profissional e Tecnológica**. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 27 jul. 2024.

WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E., & GULLOTTA, T. P. SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING: PAST, PRESENT, AND FUTURE. IN J. A. DURLAK, C. E. DOMITROVICH, R. P. WEISSBERG, & T. P. GULLOTTA (EDS.), **Handbook of social and emotional learning: Research and practice** (pp. 3-19). **Guilford Pres**, 2015. DOI: 10.5555/123456789

WAGNER, D. **Inclusive education research & practice**. College Park, MD: XanEdu Publishing Inc, 2013.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YELL, M. L. **The law and special education**. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2016.

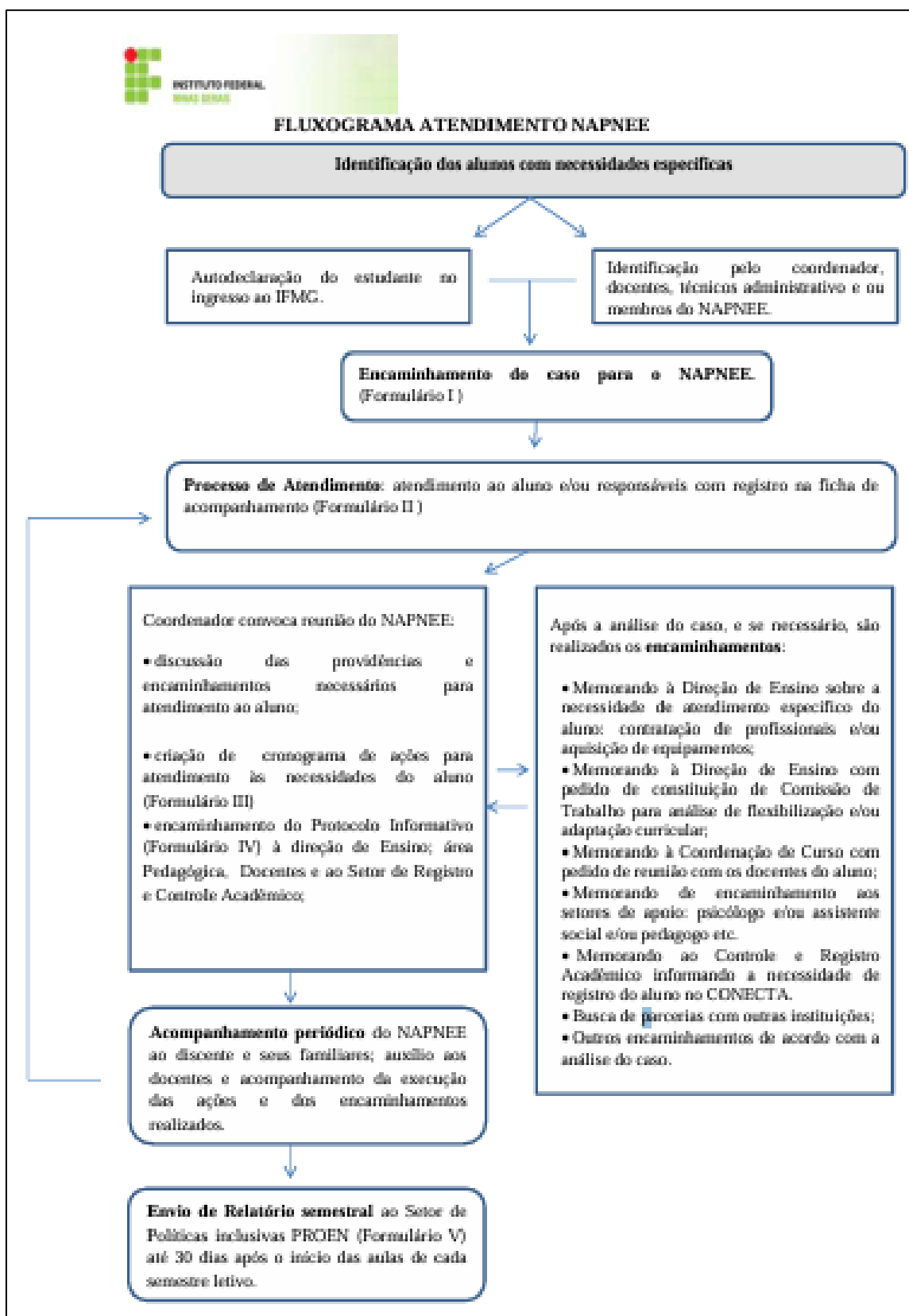
VYGOTSKY, L. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ZERBATO, Ana Paula; OLIVEIRA, Sara Pereira dos Santos. **O Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal Baiano: concepções iniciais da experiência no Campus Urucuca**. In: 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, 2018. Anais.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do profissional de educação especial**. *Revista Brasileira De Educação Especial*, v.27, e0196, p.319-336, 2021.

## ANEXO I – FLUXOGRAMA DO ATENDIMENTO DO NAPNEE IFMG



## ANEXO II – NECESSIDADES ESPECÍFICAS



INSTITUTO FEDERAL  
MINAS GERAIS

### FORMULÁRIO I NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Nome completo: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

#### NECESSIDADE ESPECÍFICA:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Deficiência Física          | <input type="checkbox"/> Transtornos globais do desenvolvimento |
| <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva/Surdez | <input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação         |
| <input type="checkbox"/> Baixa Visão                 | <input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem             |
| <input type="checkbox"/> Cegueira                    | <input type="checkbox"/> Outras (especificar): _____            |
| <input type="checkbox"/> Surdocegueira               |   |

#### NECESSITA DE ATENDIMENTO ESPECIAL?

Sim  Não

#### NO CASO DE DEFICIÊNCIA FÍSICA:

1. Necessita de transcritor?  Sim  Não
2. Necessita de acesso para cadeirante?  Sim  Não
3. Outras condições/recursos específicos necessários: \_\_\_\_\_

#### NO CASO DE DEFICIÊNCIA VISUAL:

1. Necessita de material didático em Braille?  Sim  Não
2. Necessita de material didático com texto ampliado?  Sim  Não Fonte tamanho: \_\_\_\_\_
3. Necessita de leitor/transcritor?  Sim  Não
4. Outras condições/recursos específicos necessários: \_\_\_\_\_

#### NO CASO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA:

1. Necessita de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais  Sim  Não
2. Necessita de Intérprete repetidor/oralizador?  Sim  Não
3. Outras condições/recursos específicos necessários: \_\_\_\_\_

#### NO CASO DE TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO/ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO/DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

1. Necessita de Ledor ?  Sim  Não
2. Necessita de transcritor?  Sim  Não
3. Outras condições/recursos específicos necessários: \_\_\_\_\_

#### PARA OUTROS CASOS DE DEFICIÊNCIA INFORMAR O TIPO DE RECURSOESPECÍFICO:

\_\_\_\_\_

Obs: Caso possua laudo ou atestado médico o aluno deverá apresentar a documentação ao NAPNEE.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do aluno ou responsável legal)

## ANEXO III – FICHA DE INFORMATIVA DO ALUNO



INSTITUTO FEDERAL  
MINAS GERAIS

**FORMULÁRIO II**  
**FICHA DE INFORMATIVA DO ALUNO**

<b>Nome:</b>			
<b>Data de nascimento:</b>		<b>Curso:</b>	
<b>Endereço:</b>			
<b>Nome do Pai</b>			
<b>Nome da Mãe</b>			
<b>Contatos</b>	<b>Telefone:</b>		<b>e-mail</b>

**Necessidade específica:**

**Apoio necessário:**

<b>Faz algum acompanhamento médico especializado/sistemático?</b>	<b>Sim ( )</b>	<b>Não ( )</b>
<b>Dados do acompanhamento médico:</b>		
<b>Nome do médico/especialista:</b>		
<b>Especificidade:</b>		
<b>Local:</b>		
<b>Início do tratamento:</b>		
<b>Término do Tratamento:</b>		
<b>Possui laudo:</b>	<b>Sim ( )</b>	<b>Não ( )</b>
<b>Breve relato das informações do laudo:</b>		

**ANEXO IV – PLANO DE AÇÕES DO ATENDIMENTO AO ALUNO**

INSTITUTO FEDERAL  
MINAS GERAIS



**FORMULÁRIO III**  
**PLANO DE AÇÕES DE ATENDIMENTO AO ALUNO**

<b>Aluno:</b>
<b>Deficiência/ Necessidade Específica:</b>
<b>Encaminhamentos realizados:</b>
<b>Equipamentos/ serviços disponíveis/ materiais desenvolvidos no <i>Campus</i> para o atendimento ao aluno:</b>
<b>Profissionais envolvidos no atendimento à demanda do aluno:</b>
<b>Ações planejadas para acompanhamento do aluno:</b>



**ANEXO VI – MODELO PROTOCOLO INFORMATIVO**

INSTITUTO FEDERAL  
MINAS GERAIS

**FORMULÁRIO III  
MODELO PROTOCOLO INFORMATIVO**

**Nome do aluno:**

**Curso:**

**Necessidade Específica:**

**Informações laudo: (anexar cópia)**

**Legislação que ampara:**

**Encaminhamentos necessários:**

**Orientações gerais:**

**Data:**

**Assinatura Coordenação NAPNEE**



			desenvolvidos no <i>Campus</i> para o atendimento ao aluno	aluno	pelo NAPNEE com o aluno no semestre letivo	realizados pelo NAPNEE com o responsável do aluno no semestre letivo	atendimento do aluno

### 3. Atuação do NAPNEE

<b>Equipe NAPNEE</b>	
Coordenador	
Secretários	
Membros	

<b>Equipamentos disponíveis para o atendimento aos alunos com necessidades específicas</b>

<b>Atividades desenvolvidas pelo Núcleo</b>	
Atividades	Informações Gerais (atividades de divulgação do Núcleo, participação em eventos, projetos de extensão e de pesquisa etc)

<b>Realização de seminários, encontros, palestras</b>

<b>Atividades</b>	<b>Informações Gerais (data, n° de participantes, objetivos, programação)</b>

<b>Cursos de capacitação</b>	
<b>Curso</b>	<b>Informações Gerais (temática do curso, início e término/ n° de participantes/destacar n° de servidores, objetivos)</b>

<b>Parcerias com outras instituições e órgãos</b>	
<b>Parceria</b>	<b>Informações Gerais (atividades desenvolvidas em parceria)</b>

<b>Planejamento de ações e atividades do NAPNEE</b>	
<b>Ação/Atividade</b>	<b>Informações Gerais (cronograma)</b>

**Obs:** Anexar documentos comprobatórios das atividades desenvolvidas (fotos, material de divulgação; notícias no site)

**ANEXO VIII – LEGISLAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EI)**

**Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)

**Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006.** Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm)

**Decreto nº 5.645, de 28 de dezembro de 2005.** Dá nova redação ao art. 53 do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5645.htm)

**Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)

**Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)

**Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

**Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

**Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

**Resolução CFE nº 02, de 24 de fevereiro de 1981.** : Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênicas ou adquiridas.  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_81.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf)

**Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

**Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior - 2013**  
[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)

## ANEXO IX – PEI / PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO IFMG

### PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

**Nome do  
Estudante:**

**Curso:**

**Componente  
Curricular:**

**Ano:**

**Semestre/  
Ano:**

**Docente:**

#### Histórico (antes e na instituição)

<Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNEE>

A importância da descrição breve do histórico desse estudante se faz necessária para que o professor tenha uma ideia mais abrangente da trajetória do mesmo.

#### Necessidades Educacionais Específicas

<Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NAPNEE>

Detalhar as condições do estudante, o que ele necessita. Ex: Se o estudante é cego: sua condição é: cegueira. Precisa de: Braille, Leitor de telas... A importância da descrição breve das necessidades educacionais específicas desse estudante se faz necessária para que o docente tenha uma ideia mais abrangente das possibilidades de interação com esse estudante, elaborando as estratégias metodológicas de acordo com as suas especificidades.

**Conhecimentos, Habilidades, Capacidades,  
Interesses, Necessidades (O que sabe? Do que  
gosta/afinidades?...)**

<Preenchido pela Equipe Pedagógica, NAPNEE e  
docentes>

**Dificuldades apresentadas**

<Preenchido pela Equipe Pedagógica, NAPNEE e  
docentes>

#### Adaptações Curriculares

(Sugestão: Anexar Plano de Ensino do Componente Curricular)

<Preenchido pelo docente>

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Definir objetivos específicos para o estudante foco das adaptações curriculares, a partir dos objetivos previstos para o componente curricular.

**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

É possível priorizar, substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e equipe de apoio.

**METODOLOGIA**

Como será trabalhado para alcançar os objetivos específicos estabelecidos?

Aqui podem ser explicitados os recursos didáticos utilizados, as estratégias diferenciadas para o trabalho em sala de aula, nos horários de atendimento.

**AVALIAÇÃO**

Quais instrumentos? Como foram aplicados?

Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular.

**PROPOSTA DE RECUPERAÇÃO DIFERENCIADA**

Descrever como se dará a recuperação de assuntos e avaliações cujo rendimento do(a) aluno(a) foi insuficiente, mesmo com as adaptações realizadas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

( Título/Periódico; Autor; Ed.; Local; Editora; Ano; LT)

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

( Título/Periódico; Autor; Ed.; Local; Editora; Ano; LT)

**PARECER**

Descrever avanços do estudante, considerando as metas previstas para ele e principais dificuldades. Procurar mencionar as propostas que tiveram êxito e aquelas que não tiveram, o que se observou em ambos os casos. Pontuar o que pretende para a próxima etapa, em termos de objetivos específicos de atuação junto ao estudante. Também destacar aspectos do seu desenvolvimento social. Caso o estudante tenha acompanhado a turma realizando as mesmas atividades propostas para os demais, sem necessidade de adaptação, descrever. Basear as ações e seus registros no tipo de necessidade específica e suas características, conforme a seguir. Alguns modelos de PEIs com preenchimento completo serão disponibilizados aos NAPNEEs via Drive.

*Modelo de PEI elaborado e compartilhado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio de seu Centro Tecnológico de Acessibilidade (<https://cta.ifrs.edu.br/>), representado por Andréa Poletto Souza, assessora de Ações Inclusivas do IFRS.*

**Assinatura do Docente:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Coordenador de Curso:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do NAPNE/NAAf (responsável):** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Setor Pedagógico (responsável):** \_\_\_\_\_

**Assinatura da Assistência Estudantil (responsável):** \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”. Essa pesquisa justifica-se, porque a Educação Especial (EE) surge como um movimento nacional pelo direito da pessoa com deficiência à escolarização, constituindo-se como uma modalidade da educação que está presente em todos os níveis e etapas. Intencionamos que os resultados obtidos na pesquisa contribuam com a literatura, proporcionando uma fonte de informação válida e significativa dentro do conceito de fortalecimento do conhecimento da Educação Inclusiva como formação humana integral na EPT. O objetivo geral deste estudo busca compreender como o profissional do AEE, dos cursos de EPT do IFMG, realiza a adaptação das práticas educativas nos cursos de EPT, de acordo com as deficiências de cada aluno. Sua participação na pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, que ocorrerá de forma individual, no formato on-line, por meio de videoconferência, via Google Meet, com realização de gravação de voz e transcrição do conteúdo na íntegra. O tempo estimado para a realização da entrevista é de até 30 (trinta) minutos e será agendada previamente via e-mail, de acordo com a sua disponibilidade. Todos os procedimentos que serão realizados são seguros, no entanto, sempre será respeitada a sua disponibilidade. Ainda, assim, com o intuito de mitigar qualquer desconforto em relação à entrevista, informa-se que as respostas e dados não serão analisados individualmente. Nenhum nome será evidenciado e não há respostas certas ou erradas. Sua participação será voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar deste estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto. Como a entrevista será via Google Meet, não haverá a necessidade de deslocamento.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO, ASSISTÊNCIA, BENEFÍCIOS e RISCOS: além da responsável principal desta pesquisa, o(a) participante será acompanhado também pelo profissional Gláucia do Carmo Xavier, membro da equipe pesquisadora e docente do IFMG *Campus* Ouro Branco, com experiência em Metodologia de Pesquisa, que poderá te auxiliar durante o processo de entrevista, trazendo maior segurança e

experiência na condução do procedimento. Estima-se que a pesquisa possa trazer benefícios aos participantes, pois estes terão acesso ao fortalecimento do conhecimento da educação inclusiva como possibilidade de formação humana integral e poderão ampliar sua prática, tornando-os cidadãos críticos e conscientes. Além disso, almeja-se que os resultados obtidos na pesquisa contribuam com a literatura, proporcionando uma fonte de informação válida e significativa dentro do conceito de fortalecimento do conhecimento da Educação Inclusiva como formação humana integral na EPT. Ressaltamos o compromisso dos pesquisadores na divulgação dos resultados da pesquisa de forma acessível ao grupo ou população que foi pesquisada. Por fim, a pesquisa trará como benefício a elaboração de um produto educacional disponibilizado no Repositório Institucional, no formato de vídeo, com conteúdo a ser estabelecido a partir dos pontos de fragilidade de conhecimento sobre os conceitos relacionados ao tema identificados por meio das entrevistas realizadas. Ao participar da entrevista, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões, se isso acontecer, pode-se parar o preenchimento ou a resposta, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Esta pesquisa poderá apresentar possíveis riscos implicados na sua participação, tais como: presença do sentimento de medo de não saber responder as perguntas da entrevista; receio de ser identificado na escrita e divulgação da pesquisa; vergonha ao responder às perguntas; sensação de aborrecimento e/ou impaciência durante a condução da entrevista; constrangimento, emoção ou cansaço físico e mental ao lidar com determinadas perguntas; desconforto ao responder as questões apresentadas na entrevista e medo com as eventuais repercussões que o estudo pode acarretar. Pensando nisso, elaboramos algumas medidas para redução de todos esses riscos, tais como: possibilidade de pausa ou interrupção da entrevista, sempre que solicitado; liberdade de recusa, caso você não queira responder alguma(s) pergunta(s) que gerem qualquer tipo de desconforto; em qualquer momento, a gravação da entrevista poderá ser solicitada e realização de escuta atenta de suas respostas. Acompanhamento integral pelo educadora, profissional Gláucia do Carmo Xavier, do quadro efetivo do IFMG, pelo tempo que for necessário, bem como pela responsável desta pesquisa, Lillian Barreto, também educadora de formação.

**ARMAZENAMENTO DE DADOS:** toda a entrevista será gravada e transcrita e serão armazenadas tanto a transcrição quanto a gravação de voz, em arquivos digitais, em

um HD externo com arquivos protegidos com senha por pelo menos 5 anos<sup>13</sup>, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16 e, com o fim deste prazo, todo o material será descartado.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** a participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Lillian Denise Barreto Rodrigues certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: [lilliandenise.barretorodrigues@gmail.com](mailto:lilliandenise.barretorodrigues@gmail.com), telefone (31) 99244-2039, Rua da Bahia, 187 - Centro - Belo Horizonte - Minas Gerais; Ou o CEP/IFMG no endereço: Av. Profissional Mário Werneck, 2590, 8º andar, sala 805, Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 2513-5249, E-mail: [cepe@ifmg.edu.br](mailto:cepe@ifmg.edu.br)

---

<sup>13</sup> Durante o prazo de armazenamento, somente terão acesso aos arquivos o/a pesquisador (a) e seu/sua orientador(a).

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_.

Belo Horizonte, MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

*O roteiro abaixo contém temas geradores para a entrevista semiestruturada com profissionais do AEE do IFMG. Trata-se de um complemento à liberdade expressiva da entrevista e de modo algum deve ser compreendido como produto final. A entrevista semiestruturada pela própria natureza dos trabalhos possui uma dinâmica que não necessariamente perpassa de modo uniforme com todos os participantes que possuem naturezas diversas, logo, as perguntas elaboradas são um ponto de partida, jamais um fim em si mesmas.*

Caro(a) Profissional do AEE, Sou Lillian Denise Barreto Rodrigues, pesquisadora do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMG - *Campus* Ouro Branco. A presente entrevista tem por objetivo compreender como o profissional do AEE, dos cursos de EPT do IFMG, realiza a adaptação das práticas educativas nos cursos de EPT, de acordo com as deficiências de cada aluno.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue previamente para leitura e, depois, deve conter a assinatura para sua participação.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Link Google formulário: <https://forms.gle/9g4VG7XSH1k89RDs8>

#### **EIXO 1. INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

#### **EIXO 2. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

4. É profissional(a) há quanto tempo?
5. Atua no AEE há quanto tempo?
6. Trabalha no IFMG há quanto tempo?
7. Qual a nomenclatura do cargo que você exerce no IFMG?
8. Trabalha em mais de uma instituição? Se sim, em quantas?

### **EIXO 3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

9. Como se tornou profissional(a) do AEE? Comente um pouco sobre sua trajetória profissional.
10. Qual sua formação inicial? Possui cursos de especialização na área da Educação Especial e Inclusiva? E na EPT? Ou em outra área?
11. Se sente realizado(a) profissionalmente? Se vê atuando nessa área futuramente? O que almeja profissionalmente?

### **EIXO 4. O CARGO AEE NO IFMG**

12. Como se deu a sua contratação no IFMG? Especifique detalhadamente.
13. Caso seja bolsista, foi contratado(a) através do PSS de qual edital? E qual o tempo de vigência desse edital?
14. Qual a formação mínima para ser um profissional do AEE no IFMG?
15. Qual é o regime de trabalho, carga horária e a remuneração do profissional do AEE no IFMG?
16. Você recebeu treinamento específico em EPT e formação continuada ofertada pelo IFMG? Se sim, como ocorrem e como você avalia esses momentos formativos?
17. Quais são as suas atribuições de acordo com as normas vigentes no IFMG?
18. Quais são os profissionais/setores que dão suporte para o profissional do AEE e como atuam para identificar as melhores estratégias para acompanhar cada aluno?

### **EIXO 5. A ROTINA DO AEE NOS CAMPI**

19. Quem faz a adaptação dos conteúdos e das práticas educativas? Como é esse processo? Qual é a orientação do NAPNEE quanto a essas adaptações?
20. Quais são os critérios de admissão dos alunos para serem atendidos pelo NAPNEE? Explique o processo e as etapas.
21. Quais são os tipos de abordagens, tratamento e acompanhamento recebem os alunos atendidos pelo NAPNEE?
22. Como é feito a certificação baseado na terminalidade específica? Como funciona, poderia explicar?
23. Na sua opinião, que percepção os alunos têm do profissional do AEE? E os demais profissionais?

24. Como é a relação do profissional (a) do AEE com os profissionais(as) regulares das disciplinas?
25. Quais práticas você sugere para agilizar o seu processo de trabalho que irá lhe proporcionar maior autonomia no dia a dia em seu *campus*?
26. Comente o que lhe traz satisfação, o que lhe causa frustração e quais são os maiores desafios enfrentados pelo profissional(a) do AEE no IFMG?
27. Compartilhe qual é o diferencial em exercer sua profissão em uma instituição federal, referência em educação de excelência, em EPT.
28. Quais experiências marcantes você vivenciou na sua trajetória profissional no IFMG? Poderia relatar casos de sucesso?

## APÊNDICE C – ROTEIRO PRODUTO EDUCACIONAL

### ROTEIRO DO PRODUTO EDUCACIONAL

PROFESSORA: Olá! Eu sou a Lillian Barreto. Nesse vídeo, iremos assistir a uma aula sobre como é a atuação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado para garantir a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

PROFESSORA: **Pessoal, vocês sabem o que é a Educação Especial?** Trata-se de uma modalidade de ensino que atende aos discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

PROFESSORA: **Vocês já ouviram falar em Educação Inclusiva?** É uma abordagem pedagógica realizada em todas as etapas e modalidades da educação, que busca promover a integração do aluno na escola.

ALUNO: **Professora, mas qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?**

PROFESSORA: Boa pergunta! A Educação Especial atende aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Já a Educação Inclusiva acolhe todos os educandos, valoriza a diversidade, reconhece as diferenças e procura promover a igualdade de oportunidades de aprendizado para todos.

PROFESSORA: **Vocês sabiam que os discentes da educação especial têm direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado?** É isso mesmo pessoal! Também conhecido como “AEE”, este tem por objetivo eliminar barreiras para que os estudantes possam participar das atividades escolares. Ele é oferecido de forma complementar ou suplementar e deve estar disponível em todos os níveis, de preferência nas escolas comuns da rede regular.

ALUNO: **Mas professora, o AEE recebe algum suporte?**

PROFESSORA: Sim! Ele conta com as Salas de Recursos Multifuncionais, que são

um espaço físico equipado com tecnologias assistivas, onde o estudante recebe suporte individualizado. Além disso, a rede federal conta com o NAPNEE, que é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, responsável por coordenar todas as ações de inclusão.

**ALUNO: Professora, e se o aluno da Educação Especial não conseguir alcançar todos os objetivos do currículo escolar?**

PROFESSORA: Muito importante essa pergunta! A legislação permite que estudantes recebam a certificação de conclusão baseada em habilidades e em competências desenvolvidas, o que chamamos de “Terminalidade Específica”.

**ALUNO: Que legal profissional! E quais são os profissionais envolvidos no AEE?**

PROFESSORA: É uma equipe composta por profissionais, monitores e atendentes. eles trabalham juntos com o tradutor intérprete de libras, audiodescritor, ledor, profissionais de apoio e profissionais complementares.

**ALUNO: professora, qual a função desses profissionais?**

PROFESSORA: Bom, funciona da seguinte forma: o profissional de apoio identifica as dificuldades e desenvolve planos do atendimento educacional individualizado, flexibilizando o currículo e adaptando materiais e métodos de ensino. Já o atendente oferece suporte direto aos alunos em sala de aula, enquanto o monitor atua como reforço escolar no contraturno.

PROFESSORA: **Esses profissionais enfrentam diversos desafios, vocês imaginam quais?** São vários, como a falta de comunicação com o corpo docente, ausência de salas de recursos multifuncionais, falta de apoio familiar, excesso de burocracia institucional, infraestrutura inacessível e falta de valorização da profissão.

**ALUNO: Que complicado professora! O que se pode fazer para melhorar a atuação desses profissionais?**

PROFESSORA: É uma questão complexa! Precisamos de políticas públicas que valorizem a profissão, promovam a formação continuada e invistam nas condições de trabalho. Além disso, precisamos mudar a cultura institucional, para uma que reconheça a importância dos profissionais do AEE para que haja inclusão.

PROFESSORA: **Mas vocês sabem o que realmente traz satisfação a esses profissionais?** A grande recompensa do seu trabalho é participar do desenvolvimento dos seus estudantes. É isso que os inspira e justifica toda a sua dedicação.

PROFESSORA: **Depois de tudo que aprendemos, vocês sabem o que podemos fazer para que nossa escola seja inclusiva?**

ALUNO: Professora, eu acho que é preciso oferecer oportunidades iguais para todos os discentes, com estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada um. Eu também acho que a inclusão requer uma transformação na forma como a escola idealiza e exerce a educação.

PROFESSORA: Gostei da sua resposta, é isso mesmo!

ALUNO: **Que interessante professora! Então quer dizer que devemos valorizar o trabalho dos profissionais do AEE?**

PROFESSORA: Exatamente! Como Paulo Freire destacou: “a inclusão acontece quando aprendemos com as diferenças e não com as igualdades.”.

**Lillian Barreto**

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5694-0885>

ID Lattes: 6478054134420950

E-mail: [lillian.barreto@hotmail.com](mailto:lillian.barreto@hotmail.com)

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO VÍDEO

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO VÍDEO

#### Formulário de Avaliação do Produto Educacional Lillian Barreto e Profa. Dra. Gláucia do Carmo Xavier

Prezada(o), espero que esteja bem!

Meu nome é Lillian Barreto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMG campus Ouro Branco.

Gostaria de convidá-lo(a) a assistir ao vídeo intitulado “Como é a atuação dos profissionais do AEE para garantir a inclusão dos alunos da educação especial?”, que tem duração de 4 minutos, criado a partir das narrativas de entrevistas com profissionais ligados ao Atendimento Educacional Especializado do IFMG.

Após assistir ao vídeo, ficaria muito grato se você pudesse compartilhar suas opiniões sobre esse produto educacional que desenvolvemos durante nossa pesquisa. Para facilitar, criei uma avaliação sobre o produto, rápida e que leva menos de 5 minutos para ser preenchido. Agradecimentos antecipados pela sua participação.

**Link** do vídeo : <https://www.youtube.com/watch?v=FmKiz8cnzw8&feature=youtu.be>

---

**Produto:** *COMO É A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO AEE PARA GARANTIR A INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?*

---

#### **Seção 1: Informações Gerais**

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:

Feminino.

Masculino.

Prefiro Não Informar.

**Você trabalha no IFMG?**

Sim.

Não.

**Você trabalha no AEE?** Sim. Não.**Seção 2: Aspectos Técnicos do Produto Educacional****Avaliação dos Aspectos Técnicos**

(Selecione a opção que melhor representa sua avaliação)

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Em Parte</b>	<b>Não</b>
O vídeo traz informações de forma simples, objetivas e compreensíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A narração e as legendas estão em português e seguem as normas da língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O vídeo é fácil de ser compreendido e replicado em diversos contextos educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há equilíbrio entre os recursos visuais, tempo de duração e quantidade de informações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quantidade de informações é adequada para estudantes, profissionais e a sociedade em geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Seção 3: Aspectos Pedagógicos do Produto Educacional****Avaliação dos Aspectos Pedagógicos**

(Selecione a opção que melhor representa sua avaliação)

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Em Parte</b>	<b>Não</b>
O vídeo apresenta objetivos específicos ou uma proposta educacional clara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O conteúdo foi abordado de forma atrativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O vídeo despertou o interesse pelo conteúdo trabalhado de maneira envolvente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Seção 4: Aspectos Gerais do Produto Educacional**

1. Após assistir ao vídeo, você acredita que ele pode incentivar a sociedade a refletir sobre a importância do reconhecimento dos profissionais do AEE?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

2. Em relação ao conteúdo do vídeo, as sugestões de melhorias apresentadas podem ajudar na rotina de trabalho do AEE:

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

3. Sua opinião sobre o AEE mudou após assistir ao vídeo?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

4. Mesmo tendo legendas, o vídeo possui interpretação em Libras. Você acredita que a Libras torna o vídeo ainda mais inclusivo e acessível?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

5. Em relação ao tema do vídeo "A importância dos profissionais do AEE", a trilha sonora utilizada no vídeo, "Aquarela, Toquinho (1983)", você considera adequada?

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

6. Após assistir ao vídeo, quais sugestão(ões) você daria para melhorar a valorização dos profissionais do AEE na sociedade? (É possível selecionar mais de uma opção)

- Melhoria no Plano de Carreira dos profissionais do AEE.
- Aumento na Remuneração dos profissionais do AEE.
- Vagas em Concursos Públicos (carreira efetiva) para os profissionais do AEE.
- Equidade na condição de trabalho aos demais docentes.
- Reconhecimento e Valorização da Profissão do AEE.
- Investimento na Formação dos Profissionais do AEE.
- Conscientização e Integração da importância da profissão com a comunidade acadêmica.
- Outros (especificar): \_\_\_\_\_.

7. Deixe um comentário (crítica ou sugestão) sobre o vídeo.

---

---

---