

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PARFOR EQUIDADE
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

JARDELE CIVINELI VERDEIRO

Construindo pontes: Um relato de experiência sobre a articulação entre AEE,
ensino comum e família

Juiz de Fora

2026

JARDELE CIVINELI VERDEIRO

Construindo pontes: Um relato de experiência sobre a articulação entre AEE,
ensino comum e família

Trabalho de Formação Docente (TFD)
apresentado como requisito parcial para
conclusão da Segunda Licenciatura em
Educação Especial Inclusiva (Parfor
Equidade), sob orientação da Profa.
Juliana A. Cantarino Toledo.

Juiz de Fora/MG, 26 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Juliana A. Cantarino Toledo
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora

Profa. Raquel Xavier Grazzinoli
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sustentar, fortalecer e conduzir cada passo desta caminhada. Foi por meio da fé que encontrei forças para seguir adiante, mesmo nos momentos de cansaço, dúvida e insegurança.

Agradeço com carinho à Karoline Aguiar e à Ananda Fernandes, que, mesmo não podendo seguir nesta trajetória, tiveram um papel decisivo no início de tudo. Foi por meio do incentivo delas, no último momento do segundo tempo, em plena reunião pedagógica, que tomei a decisão de realizar a inscrição no curso. Esse gesto de confiança e encorajamento marcou profundamente o início desta jornada.

Minha profunda gratidão às minhas amigas Taís, Carla e Mônica, que foram mais do que companheiras de curso: foram apoio, escuta e acolhimento. Caminhamos juntas ao longo desta trajetória, compartilhando angústias, medos, aprendizados e conquistas. A presença de vocês tornou esse processo formativo mais leve, humano e significativo.

Aos colegas de curso deixo meu sincero agradecimento pela convivência, pelas trocas de saberes, pelos diálogos, pelo apoio mútuo e incentivo constante ao longo desta caminhada. Cada conversa, experiência compartilhada e desafio superado em conjunto contribuiu significativamente para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Juliana, pela paciência, sensibilidade e pelo compromisso ao longo deste trabalho. Suas orientações foram fundamentais não apenas para a construção acadêmica deste TCC, mas também para meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço, de coração, à avaliadora da Raquel pelas orientações e correções, que foram essenciais para a melhoria do trabalho. Sua postura formativa e cuidadosa fez toda a diferença na minha formação. Gratidão!

Aos professores do curso, agradeço pela dedicação, pelos conhecimentos compartilhados e pelo compromisso com uma formação crítica e humanizada, que contribuiu significativamente para a minha trajetória acadêmica.

Aos professores companheiros de escola. Na travessia dos caminhos da inclusão, sigamos de mãos dadas, construindo pontes onde antes havia distâncias, abrindo caminhos onde havia silêncios e semeando, a cada passo, uma educação que acolhe, respeita e transforma.

À minha família deixo meu mais profundo agradecimento. Aos meus filhos, por compreenderem minhas ausências e, mesmo tão jovens, demonstrarem maturidade, apoio e amor incondicional. À minha mãe e às minhas irmãs agradeço pelo cuidado diário, pelo suporte constante e por nunca me deixarem desistir. Sem vocês, essa conquista não seria possível.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se apresenta para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 2019, p. 53).

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência construído a partir da minha atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de tempo integral¹ da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, vivenciada simultaneamente com o processo formativo na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo é refletir sobre os desafios e as possibilidades da articulação entre o AEE, os professores do Ensino Regular e as famílias dos estudantes que integram o público da Educação Especial, compreendendo o diálogo como elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Em conformidade com a observação participante das práticas e dos processos de articulação vivenciados na escola, bem como com a análise documental e bibliográfica, a experiência evidencia que as práticas inclusivas se constroem no cotidiano escolar por meio de ações colaborativas, escuta sensível e planejamento compartilhado, sustentadas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) e pela legislação educacional vigente. Os resultados apontam avanços, limites e aprendizagens que reforçam o papel do AEE como mediador do trabalho coletivo e como espaço de fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho colaborativo; Família e escola.

¹ A educação em **tempo integral** refere-se à ampliação da jornada diária do estudante, organizada de forma integrada com atividades curriculares, culturais, esportivas e socioeducativas. Conforme orienta o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2014a) e autores como Cavaliere (2007), essa proposta busca promover o desenvolvimento integral, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais, indo além da simples extensão do horário escolar para qualificar as experiências formativas.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CF/88	Constituição Federal de 1988
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PADI	Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
PDA	Professores (as) de Apoio
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CAMINHOS DA INCLUSÃO: POLÍTICAS, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	13
3	CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ENTRE DESAFIOS E AFETOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NO COTIDIANO ESCOLAR	19
4	A EXPERIÊNCIA QUE FORMA: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE INCLUSIVO	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

O presente texto foi elaborado no contexto da minha formação na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ofertada pela UFJF, processo que ocorreu de maneira integrada ao exercício da minha prática docente.

Como objetivo, buscou-se descrever e discutir as experiências vivenciadas ao longo do ano de 2025, durante minha atuação como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando as principais dificuldades e possibilidades identificadas no processo de comunicação e de planejamento entre os professores do AEE, os docentes do Ensino Regular e a família, com foco na efetivação do processo de inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado em uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

O relato parte da premissa de que a Educação Inclusiva constitui um modelo educacional orientado pelos direitos humanos, reconhecendo, conforme Mantoan (2003), a diversidade como característica inerente a todas as pessoas, o que requer estratégias que resultem em condições para que cada estudante aprenda e se desenvolva em um ambiente comum, com igualdade de oportunidades. Perspectiva que exige, portanto, sensibilidade para compreender as histórias e circunstâncias que, muitas vezes, produzem práticas de exclusão dentro e fora da escola, demandando a construção de ações acolhedoras e comprometidas com a participação de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Nessa direção, Sassaki (2003) argumenta que a inclusão pressupõe transformar ambientes, atitudes e práticas sociais para garantir que cada indivíduo, com suas singularidades, tenha condições reais de exercer seus direitos, participar ativamente da vida comunitária e desenvolver suas potencialidades.

Assim, o modelo inclusivo pressupõe que toda pessoa tem direito a aprender com qualidade, conviver socialmente e acessar recursos que favoreçam seu desenvolvimento integral. Concepção que exige uma reestruturação da escola, tal como defende Mantoan (2003, p. 30):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades,

sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Desse modo, a Educação Inclusiva não se limita a receber o estudante na sala de aula, mas exige que o próprio sistema se molde para promover a plena participação e o desenvolvimento de todas as singularidades.

No Brasil, a trajetória legislativa e normativa que consolidou esse modelo reflete transformações sociais, políticas e culturais, marcadas por avanços progressivos na promoção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Nessa trajetória, como marco inicial, destaca-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que em seus artigos 205 e 206 estabelece a educação como direito universal e assegura a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, instituindo princípios que fundamentaram a criação de políticas públicas orientadas por igualdade de oportunidades e inclusão escolar.

No contexto dos estudantes com deficiência, o documento reafirma este direito ao estabelecer em seu artigo 208, inciso III, o AEE aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino, como dever constitucional do Estado. Esse dispositivo estabelece que o serviço de Educação Especial seja ofertado como complementação ou suplementação à escolarização, e não como substituição da escola comum, reafirmando o direito de que os estudantes com deficiência frequentem a escola regular.

Desse modo, a CF/88 determina a obrigação do Estado em garantir os apoios necessários para promover o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes por meio do serviço de Educação Especial, rompe com modelos segregadores e fortalece a perspectiva inclusiva, buscando assegurar, dessa forma, a equidade no processo educativo. De acordo com Rodrigues (2017, p. 24), “a equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade”. Nesse contexto, uma escola inclusiva é aquela que articula oportunidades educacionais justas a todos os estudantes, considerando e respeitando suas diferenças.

² O termo “**portadores de deficiência**”, redação original do art. 208, III, da Constituição Federal de 1988, é usado aqui em respeito à literalidade da lei. Contudo, em virtude da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o termo considerado adequado e oficialmente adotado é “**Pessoa com Deficiência**” (PcD), por evitar a ideia de que a deficiência é algo que se carrega e reforçar a dignidade da pessoa.

No que tange à Educação Especial e oferta do AEE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, dedica um capítulo específico à modalidade, caracterizando-a como parte integrante da educação escolar e prevendo que seja ofertada, preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação estabelece, ainda, a provisão de recursos e serviços de apoio por meio do AEE, compreendido como um direito educacional indispensável para a garantia de acesso, participação e aprendizagem desses estudantes (Brasil, 1996, art. 58).

Em consonância com essa normativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (Brasil, 2008), aprofunda a compreensão da modalidade ao estabelecer que a Educação Especial não substitui a escolarização, mas a complementa. A política define o AEE como um serviço suplementar e complementar à formação dos estudantes compreendidos como público da educação especial, orientado pela identificação e eliminação de barreiras, pela oferta de recursos de acessibilidade e pela promoção de suportes que garantam a participação e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes.

No tocante à operacionalização do AEE, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009) estabelece diretrizes para o funcionamento do AEE, determinando sua oferta no contraturno das aulas regulares e alinhando-o à proposta pedagógica do Ensino Regular para possibilitar aos estudantes público da educação especial acesso, participação e aprendizagem efetivos.

A Resolução nº 04/2009 determina, ainda, que o AEE deve constar no PPP do ensino comum da escola, prevendo na sua organização uma “articulação entre profissionais do AEE e ensino comum”. No que tange às atribuições do professor do AEE, prevê, entre outras funções, a identificação, elaboração e organização de serviços pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes; a elaboração e execução do plano de atendimento educacional e o estabelecimento de articulação com os professores da sala de aula comum, tendo como foco a disponibilização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Além disso, atribui a esse profissional a promoção de atividades e espaços de participação da família.

Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando e atualizando princípios e diretrizes da Educação Inclusiva no país. Regulamentou, também, o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como documentos pedagógicos individualizados que orientam o trabalho docente e as ações intersetoriais.

Apesar dos avanços normativos e do estabelecimento da importância e necessidade de articulação entre o AEE e ensino comum, autores como Miranda (2015), Araruna (2018) e Lima e Santos (2023) apontam como um dos principais obstáculos à concretização de práticas pedagógicas inclusivas as dificuldades de integração e colaboração entre o professor do AEE, os professores da sala comum e as famílias dos estudantes, aspecto também observado em minha prática como docente. Por outro lado, anunciam também potencialidades observadas a partir deste fazer docente.

Diante desse cenário surge a seguinte questão orientadora: de que maneira ocorre a articulação entre os professores do AEE, os docentes do Ensino Regular e as famílias em uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora; e quais são seus impactos no atendimento e processo de inclusão de um estudante com deficiência?

O interesse pela temática e experiência descrita nasce da minha formação enquanto estudante do curso de Segunda Licenciatura e como professora do Atendimento Educacional Especializado, condição que permite a observação do cotidiano escolar, da prática pedagógica, das particularidades e dos desafios que atravessam a Educação Inclusiva. A escolha justifica-se pela consideração acerca da necessidade de discutir como a inclusão se concretiza nas interações diárias, nas decisões pedagógicas e na construção de acessibilidade para os estudantes que integram o público da educação especial.

Metodologicamente, a construção textual parte de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva (Gil, 2008), fundamentado na prática docente da autora em contexto escolar. A experiência foi construída a partir da observação, registro e reflexão sobre o cotidiano pedagógico. O relato dialoga com um referencial teórico selecionado por meio de buscas em sites de divulgação científica, priorizando autores de referência e produções relacionadas à temática do estudo. A análise ocorreu de forma interpretativa, articulando a experiência vivenciada às contribuições teóricas, com o objetivo de discutir os desafios e possibilidades relacionados à prática e produzir reflexões sobre o fazer docente.

A título de organização, além da seção introdutória, o texto está estruturado em quatro seções. A primeira, nomeada como “Caminhos da inclusão: políticas, currículo, formação e atuação docente no município de Juiz de Fora”, descreve aspectos que orientam a educação especial e inclusiva da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, situando o leitor em relação às diretrizes curriculares e formativas que estruturam o trabalho pedagógico. A segunda seção descreve e discute, à luz do referencial teórico, o contexto da experiência, abordando o funcionamento da instituição escolar, as ações promovidas pelo AEE e as práticas pedagógicas observadas no cotidiano da escola ao acompanhar o estudante, público da educação especial, selecionado para esta pesquisa, ao longo do ano de 2025.

A terceira seção apresenta reflexões acerca da experiência relatada, evidenciando os principais desafios enfrentados e as possibilidades identificadas ao longo do processo. Por fim, a quarta seção reúne as considerações finais. Buscou-se, dessa maneira, compreender, a partir da experiência vivenciada no contexto escolar, de que modo os princípios e práticas da Educação Inclusiva se materializam no cotidiano, identificando seus desafios, potencialidades e repercussões na formação profissional.

2 CAMINHOS DA INCLUSÃO: POLÍTICAS, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

A partir do que é estabelecido nas normativas federais, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora vem construindo uma trajetória importante relacionada às políticas de Educação Inclusiva, demonstrando comprometimento com a concretização dos direitos das pessoas com deficiência na esfera municipal.

O início desse compromisso e das primeiras ações concretas é detalhado por Grazzinoli (2022, p. 58), ao afirmar que

[...] no município de Juiz de Fora, firma-se o compromisso pela garantia e oferta de uma educação de qualidade, quando se inicia o processo de integração de alunos com deficiência nas salas regulares a partir da 3ª série, na E.M Cosette de Alencar (1984); estabelece-se parceria com a 18ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), com a UFJF e a Associação dos Cegos e inicia-se a oferta de atendimentos especializados aos internos da Associação dos Cegos, que estivessem matriculados nas séries 'mais avançadas' (1984); cria-se a sala de recursos na E.M. Cosette de Alencar.

Dando continuidade a essa base histórica de inclusão e respondendo às diretrizes atuais, o município de Juiz de Fora vem implementando ações estruturadas para promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ofertando o AEE por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e ampliando este serviço ao longo dos anos em suas unidades escolares.

Cabe destacar que, em Juiz de Fora, o professor que atua na função de professor de apoio é um profissional formado em nível superior. Essa particularidade estrutural é um diferencial da rede e é explicitada com ressalvas por Grazzinoli (2022) em seu estudo, ao citar que a proposta sempre implicou na garantia de um professor “com formação para a docência em nível superior, mas sem a exigência de formação específica na área” (p. 71).

Em complemento a essa política de contratação e visando suprir a demanda por especialização, a Secretaria Municipal de Educação oferece ações formativas na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, entre as quais se destacam a formação anual para Professores (as) de Apoio (PDA) e o curso “Práticas em Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Ambos são estruturados para qualificar os profissionais que atuam diretamente com estudantes que integram o público da educação especial.

Conforme o documento “Ações Formativas”, publicado pela Secretaria de Educação, as ações de formação continuada propostas contemplam temas fundamentais para o fortalecimento das práticas inclusivas, como as atribuições do PDA, a interseccionalidade, a acessibilidade curricular, a comunicação alternativa e o Estudo de Caso. O documento também enfatiza conteúdos de caráter prático, diretamente relacionados ao cotidiano das SRM. Entre esses conteúdos, destacam-se a organização e o acompanhamento do PAEE, a documentação pedagógica e a compreensão dos conceitos de deficiência. Dessa forma, evidencia-se a articulação entre teoria e prática no contexto escolar (Secretaria de Educação de Juiz De Fora, 2025, p. 10-11).

No que se refere aos documentos normativos municipais, a Resolução nº 201/2021 da Secretaria de Educação de Juiz de Fora assume papel fundamental ao reafirmar os princípios da inclusão e a necessidade de articulação entre os profissionais. Ao tratar das atribuições do coordenador pedagógico, a norma estabelece que cabe a este profissional:

Coordenar, acompanhar e avaliar a elaboração do Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual (PADI) dos estudantes público-alvo da educação especial, conjuntamente com professores da turma e aqueles que atuam na função de ensino colaborativo, com a contribuição dos demais profissionais que atuam com esses estudantes (Juiz de Fora, 2021, cap. II, seção II, art. 23, inc. XXIII).

Tal orientação municipal está em consonância com as normativas federais, como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). A Resolução nº 201/2021 institui que o trabalho colaborativo não seja apenas uma escolha pedagógica da equipe, mas uma obrigatoriedade institucional que visa fomentar a permanência e o sucesso escolar do estudante. O documento estabelece a necessidade de atuação integrada entre professores regentes, profissionais de apoio e aqueles que atuam nos serviços especializados, ao determinar a importância de:

Promover a interlocução entre os professores regentes e do ensino colaborativo³ professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e/ou dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mediante encaminhamento, acompanhamento e avaliação das demandas educacionais com vista à qualificação do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva (Juiz de Fora, 2021, cap. II, seção II, art. 23, inc. XXIV).

³ A Resolução nº 201/2021 utiliza o termo “**Professor Regente que atua na função de Ensino Colaborativo**” porque, naquele momento, a rede municipal reconhecia formalmente

Essa diretriz mostra-se fundamental, pois permite compreender que a tarefa de promover a inclusão no espaço escolar não se restringe a apenas um profissional, distribuindo a responsabilidade por meio de uma rede de suporte. Além disso, a Resolução reforça que tal articulação deve estar expressa no PPP da unidade escolar. O PPP deve prever não apenas a matrícula, mas as formas de acompanhamento, a organização dos tempos de planejamento coletivo e a flexibilização curricular, garantindo que a inclusão seja uma política da instituição e não apenas uma ação isolada de um professor.

Em março de 2022, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora lançou a proposta pedagógica “Lê Mundo”, documento que constitui referencial curricular para toda a rede municipal. A proposta apresenta uma organização pedagógica sustentada por quatro eixos que, conforme explicitado em seu texto, valorizam práticas educativas dialógicas, democráticas e centradas no ser humano.. Nessa perspectiva, o documento destaca que o processo educativo deve ocorrer por meio da interação cultural, entendendo o conhecimento como uma construção coletiva que integra os saberes sistematizados às experiências vividas pela comunidade escolar (Juiz de Fora, 2022).

O “Lê Mundo” reconhece a educação como direito universal, ao destacar que compete à escola garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e estudantes, respeitando a diversidade e reconhecendo a importância de eliminar práticas discriminatórias e promover equidade. No tocante à educação especial e inclusiva e ao AEE, o referencial pedagógico “Lê Mundo” fundamenta-se nos princípios de inclusão, acessibilidade e articulação colaborativa preconizados pela PNEEPEI e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Nesse sentido, orienta que a Educação Inclusiva não pode ser pensada de forma isolada, mas deve permear todas as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, desde a organização curricular até as metodologias e recursos utilizados.

O documento destaca, ainda, que o AEE, inserido nessa perspectiva inclusiva, deve funcionar como suporte transversal que se articula com toda a comunidade

essa função como estratégia de organização do trabalho pedagógico inclusivo. É importante destacar que, no contexto atual da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, essa função passou a ser identificada, predominantemente, pela nomenclatura “Professor de Apoio”.

escolar, especialmente na colaboração entre o professor do AEE, os professores das turmas comuns, a gestão escolar e as famílias (Juiz de Fora, 2022).

Em consonância com essas diretrizes, o PPP da escola reafirma o AEE como suporte transversal ao ensino comum e destaca a necessidade de articulação entre o professor do AEE, os professores das turmas regulares, a gestão escolar e as famílias, embora não explicita de forma detalhada como esse processo de articulação deve ser operacionalizado no cotidiano escolar.

Essa orientação dialoga diretamente com a Resolução nº 02 – SE de 2023, ao reconhecer que a articulação no âmbito da Educação Inclusiva não constitui uma tarefa isolada do professor do AEE, mas uma responsabilidade compartilhada e institucionalizada no interior da rede municipal de ensino. A normativa estabelece diretrizes claras para a organização desse processo, ao dispor que a articulação entre os professores que atuam nos CAEE e nas SRM – bem como entre esses profissionais – os demais docentes da escola, a coordenação pedagógica, a equipe gestora, as famílias e outros setores intersetoriais deve ocorrer mensalmente, na última semana de cada mês (Juiz de Fora, 2023). Conforme dispõe a Resolução nº 02 – SE:

Art. 28. A articulação entre os professores de AEE dos CAEEs acontecerá na última semana do mês, mensalmente.

Art. 29. A articulação entre os professores de AEE da SRM e os profissionais da escola, bem como a articulação com outros setores (Saúde, Assistência Social, Esporte, Cultura, Atendimentos, etc.) e com as famílias será feita na última semana do mês, mensalmente. Importante ressaltar a articulação em conjunto com o coordenador pedagógico, que deverá avaliar o cronograma de atendimento, frequência dos alunos e articulações externas.

Art. 30. Os professores de AEE (SRM e CAEE) darão suporte aos demais profissionais da escola nas questões que envolvam o uso de materiais e adaptações que se façam necessários para o aluno público da educação especial, como forma de garantir acessibilidade a todos os espaços e tempos de vivências da escola.

Art. 31. Os Centros de AEE, por meio da equipe gestora, juntamente com os profissionais responsáveis pela coordenação das SRM, realizarão, ao final de cada mês, articulação com todos os profissionais de AEE, sempre na última semana do mês, às terças-feiras (Juiz de Fora, 2023, cap. VII).

Esse tempo institucionalizado também é destinado à flexibilização e à organização de materiais pedagógicos, visando atender às necessidades específicas dos estudantes, em consonância com o planejamento anual da escola. Além disso, contempla a realização de formações em parceria com os CAEE, favorecendo uma atuação mais integrada entre os profissionais. Tal organização reafirma o papel do

AEE como suporte transversal ao ensino comum, voltado à promoção da acessibilidade e à garantia da participação dos estudantes em todos os espaços e tempos de vivência escolar (Juiz de Fora, 2023).

Ao definir a última semana de cada mês como espaço formal de diálogo, a Resolução nº 02 – SE reforça a centralidade do trabalho colaborativo e da corresponsabilidade pedagógica na organização do AEE, visando à garantia da acessibilidade e da participação dos estudantes público da educação especial.

No âmbito da organização escolar, destaca-se, ainda, a realização das reuniões pedagógicas mensais, previstas com carga horária de quatro horas nas unidades escolares da rede municipal de ensino. Esses momentos constituem espaços institucionais destinados à discussão de diferentes demandas da escola, incluindo informes administrativos, alinhamentos pedagógicos e reflexões coletivas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Embora as pautas dessas reuniões contemplem múltiplas questões, observa-se que, a depender da organização interna de cada unidade escolar, parte desse tempo pode ser destinado à formação e ao planejamento pedagógico coletivo, favorecendo o diálogo entre os docentes e a articulação de práticas voltadas à inclusão escolar. Dessa forma, as reuniões pedagógicas configuram-se como um espaço potencial para o fortalecimento do trabalho colaborativo, ainda que sua efetivação como tempo de planejamento sistemático dependa das escolhas organizacionais e das prioridades estabelecidas pela gestão escolar.

No que se refere às atribuições do professor que atua no AEE, destaca-se a elaboração do Estudo de Caso e do PAEE, conforme previsto nas normativas vigentes que orientam a PNEEPEI.

Tais atribuições encontram respaldo nas Diretrizes Operacionais para o AEE (Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SEESP/DPEE) (Brasil, 2014b), que orientam as práticas das SRM. De acordo com essa normativa, o Estudo de Caso constitui a etapa inicial do atendimento, configurando-se como o documento que fundamenta a elaboração do PAEE. Para a sua construção, a legislação orienta que sejam consideradas entrevistas com a família, observações nos diferentes ambientes escolares e a articulação direta com os professores da sala comum.

Tanto o Estudo de Caso quanto o PAEE têm a função de organizar e orientar as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto das SRM e na articulação com a sala regular, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às necessidades

educacionais individuais do estudante. Nesse sentido, o Estudo de Caso constitui um instrumento investigativo e formativo que sistematiza informações sobre as demandas individuais, as barreiras presentes no contexto escolar e as potencialidades do estudante, permitindo planejar respostas pedagógicas adequadas.

Diante desse contexto, é possível identificar a consolidação de ações relevantes na rede municipal de Juiz de Fora, com avanços na implementação de diretrizes e iniciativas voltadas à promoção da Educação Inclusiva. A oferta do AEE em SRM, a formação continuada dos profissionais, a implementação do referencial curricular “Lê Mundo” e a publicação de documentos reguladores, como a Resolução nº 201/2021, revelam um alinhamento às normativas federais, afirmando o compromisso do município com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Entretanto, a existência desse conjunto de diretrizes e normativas não elimina os desafios cotidianos enfrentados nas escolas. Assim, na seção seguinte, apresento o relato de experiência vivido em uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, evidenciando como esses princípios se materializam, ou se tensionam, no atendimento a um estudante com deficiência.

3 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ENTRE DESAFIOS E AFETOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Para Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, uma experiência é permitir-se ser afetado pelo que acontece, acolher o novo e deixar que isso produza sentido e transformação. Dessarte, viver uma experiência vai além de acumular informações; trata-se de uma atitude de abertura e sensibilidade diante do mundo.

Nessa perspectiva, e considerando que este trabalho se propõe discorrer e discutir uma experiência concreta vivida no cotidiano escolar, torna-se necessário contextualizar o cenário em que ela se desenvolveu. Apresenta-se, portanto, a instituição onde as atividades foram realizadas, bem como alguns elementos iniciais sobre o estudante acompanhado.

A Escola Municipal Paulo Freire⁴ está localizada na Zona Norte de Juiz de Fora, atendendo a estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 30 turmas, sendo 11 organizadas em regime de Tempo Integral. Esse atendimento, destinado a educandos do 2º período da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, ocorre das 7h às 16h e não se limita à ampliação da carga horária: constitui um projeto educativo integrado ao cotidiano escolar, voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A proposta do Tempo Integral articula aprendizagens acadêmicas, culturais, sociais e corporais, contemplando tanto as aulas regulares com o professor regente no turno da manhã quanto atividades formativas diversificadas no turno intermediário/tarde. Entre elas, destacam-se práticas de higiene e alimentação, além das disciplinas de Dança, Música, Teatro, Horta e Jardinagem, Artes Visuais, Jornal Escolar, Informática, Ginástica Artística e Capoeira, compondo um conjunto de experiências que ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação.

Essa proposta amplia os tempos e espaços educativos, favorecendo o acompanhamento dos estudantes em diferentes contextos de aprendizagem, organização que possibilita maior articulação entre professores regentes, docentes do

⁴ O nome da escola é fictício, utilizado exclusivamente para preservar o sigilo institucional.

AEE e demais profissionais envolvidos nas atividades formativas. Sobre essa dinâmica, Gomes-Silva e Mendes (2025, p. 5) afirmam que:

A escola de tempo integral, ao ampliar a jornada escolar, pode potencializar a articulação entre o ensino comum e o AEE, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a multidimensionalidade dos estudantes e a eliminação de barreiras para a aprendizagem e participação.

A diversidade de experiências oferecidas contribui, ainda, para a participação dos estudantes público da educação especial e possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas. Logo, o Tempo Integral configura-se como uma importante potencialidade para o fortalecimento da articulação pedagógica, desde que sustentado por planejamento coletivo e práticas intencionais de inclusão.

Cabe citar, ainda, que a escola mantém forte vínculo com a comunidade local, que participa ativamente de oficinas e ações socioeducativas promovidas pela instituição, fortalecendo sua função social e consolidando-se como um espaço educativo aberto, colaborativo e inclusivo.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta condições de acessibilidade, contando com rampas, banheiros adaptados e amplos espaços internos, como sala de leitura, informática e outros ambientes pedagógicos, além de áreas externas que incluem gramado, pomar e parquinho. Dispõe também de uma SRM equipada com materiais específicos para o AEE. Segundo os dados mais recentes do Quadro da Educação Especial de 2025, a instituição possui 49 matrículas de estudantes público da educação especial.

De acordo com o PPP da escola, o AEE é ofertado em três turnos: manhã, intermediário e tarde; organização viabilizada pela atuação de três professores do AEE. O atendimento ocorre no contraturno do Ensino Regular, por meio da SRM, com foco na eliminação de barreiras, na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e na articulação entre escola e família.

Nesse contexto, destaca-se que o professor do AEE que atua no turno intermediário mantém contato direto e frequente com os professores do ensino comum, o que favorece a troca de informações e o acompanhamento pedagógico dos estudantes. Tal proximidade, entretanto, não se configura da mesma forma nos turnos da manhã e da tarde, cujos horários de atuação dificultam a realização de encontros sistemáticos com os docentes da sala regular.

Dessa forma, embora a oferta do AEE em três turnos amplie o acesso ao

serviço, a efetivação da articulação pedagógica entre os profissionais permanece condicionada à organização institucional de tempos coletivos de diálogo e planejamento, mediada pela gestão escolar. Essa organização institucional do AEE, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de atendimento, revela limites que tensionam a efetivação das diretrizes normativas que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. No que se refere ao PPP da instituição, embora esteja em consonância com as normativas nacionais, ao reconhecer a centralidade do AEE no processo de inclusão escolar, o documento ainda carece de maior detalhamento quanto à organização do trabalho colaborativo, à definição de tempos e espaços comuns de planejamento e à explicitação das atribuições compartilhadas entre os diferentes profissionais. A partir da minha experiência enquanto professora do AEE, é possível perceber que a ausência de orientação objetiva contribui para a fragmentação das ações pedagógicas, dificultando a construção de estratégias conjuntas que dialoguem de forma consistente com as necessidades dos estudantes no contexto da sala comum.

Essa análise reforça a compreensão do Projeto Político-Pedagógico como um documento orientador das práticas pedagógicas da escola. Conforme destaca Veiga, o PPP não se limita a um instrumento administrativo, mas constitui-se como um referencial político e pedagógico que expressa a identidade da instituição escolar, orienta a organização do trabalho educativo e fundamenta as ações desenvolvidas no cotidiano da escola (Veiga, 2003).

É nesse cenário que se desenvolveu o acompanhamento pedagógico do estudante Ygor⁵, foco deste relato. Ygor, é um estudante de seis anos, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral (matutino/vespertino), durante o ano letivo de 2025. Contudo, devido às suas necessidades específicas, ele cumpriu a frequência das aulas regulares apenas no turno matutino e frequentou duas vezes por semana a modalidade Educação Especial, ofertada na Sala de Recursos Multifuncionais da escola por meio do serviço de AEE. Diagnosticado com TEA, nível 3 de suporte, o estudante apresenta desafios significativos na comunicação oral e na desorganização comportamental⁶, o que impacta diretamente sua interação social e

⁵ O nome do estudante é fictício, tendo sido utilizado com o objetivo de preservar sua identidade e garantir o sigilo das informações.

⁶ A desorganização comportamental pode ser compreendida como um conjunto de reações impulsivas desencadeadas diante de dificuldades de autorregulação e manejo sensorial.

sua participação na rotina escolar.

Seu ingresso na Educação Infantil ocorreu no ano de 2023, em uma turma de 1º período da própria instituição. Ao longo de 2024, apesar de já estar matriculada na escola pelo segundo ano consecutivo, a criança ainda se encontrava em processo de adaptação à rotina e ao ambiente escolar, desenvolvimento que se constituiu de forma gradual, com avanços observados ao longo do tempo. Entre esses progressos, destacavam-se a participação mais ativa na rotina da turma, o maior envolvimento nas atividades propostas e o início de interações sociais com colegas e adultos, ainda que de forma pontual e mediada. No cotidiano da escola, esse processo foi acompanhado pelas professoras de referência e de apoio, da equipe escolar e da família, o que possibilitou, pouco a pouco, sua permanência e participação nas vivências pedagógicas. Esses movimentos cotidianos evidenciaram que a inclusão se construiu progressivamente, por meio de relações, escuta e acompanhamento constante.

Apesar de importantes avanços na adaptação escolar e interação social, a criança demonstrava maior preferência por brincar em uma banca de areia e nos espaços externos da escola, locais nos quais se sentia mais segura, tranquila e interessada. Durante grande parte desse processo de adaptação, a presença da mãe, do lado de fora da escola, fez-se constante, atuando como elemento de conforto e segurança ao Ygor, para que ele pudesse, gradativamente, confiar no ambiente escolar e nos vínculos ali estabelecidos. Essa presença configurou-se como uma estratégia de transição, respeitando o tempo da criança e favorecendo a construção de sua autonomia.

A partir deste contexto, tornou-se possível compreender que a participação da família e a atuação articulada entre os diferentes profissionais da escola assumiram papel central no processo de inclusão do Ygor. O fato de a adaptação ocorrer de maneira progressiva reforçou o entendimento de que a inclusão não se deu de forma imediata, mas como um caminho construído coletivamente. Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire, ao afirmar que a prática educativa exige respeito aos tempos e às experiências dos sujeitos, sustentando-se no diálogo e na escuta como fundamentos da ação pedagógica (Freire, 1996). Assim, o contexto vivenciado revelou que a articulação entre escola e família constituiu uma importante potencialidade para a

Orrú (2016) explica que crianças com TEA podem manifestar comportamentos abruptos quando não conseguem organizar suas emoções e ações diante de demandas do ambiente.

efetivação de práticas inclusivas. É importante ressaltar que, durante os dois primeiros anos de Ygor na escola (Educação Infantil), a família optou por não realizar a matrícula no AEE.

O estudante iniciou o ano de 2025 no 1º ano do Ensino Fundamental, dando continuidade ao seu percurso escolar e seguindo com a mesma turma. Nesse período, a escola informou à mãe sobre o direito do estudante à matrícula no AEE. Inicialmente, houve resistência por parte da responsável, que relatou dificuldades para levá-lo à escola no contraturno e destacou que a criança já realizava atendimentos com uma equipe multidisciplinar fora da instituição. Diante dessa colocação, enquanto professora do AEE, busquei acolher as inquietações da família e compreender suas condições reais, sem perder de vista o direito do estudante ao atendimento educacional especializado. A partir desse diálogo, foi possível refletir sobre alternativas que promovessem o acesso ao AEE sem ampliar as barreiras já vivenciadas.

Considerando que o estudante estava matriculado em uma turma de tempo integral, foi proposta a realização do atendimento ao final das aulas do turno da manhã, para aproveitar sua permanência na escola. Essa possibilidade mostrou-se viável tanto para a família quanto para a organização escolar, permitindo o início do atendimento do AEE, sem a necessidade de retorno em outro horário. Essa experiência evidenciou que a atuação do professor do AEE, conforme Mantoan (2003), vai além do atendimento direto ao estudante, envolvendo escuta, mediação e tomada de decisões pedagógicas contextualizadas. Além disso, a organização do Tempo Integral favoreceu a proposta de que parte do AEE fosse planejado em momentos intercalados com as aulas regulares do turno matutino, garantindo o direito do estudante, sem comprometer a rotina da família com um novo deslocamento. A flexibilização e a articulação dos tempos pedagógicos e do AEE tornaram-se, assim, uma chave para a participação efetiva do estudante.

Após a aceitação da mãe e a matrícula no AEE, foi iniciado o processo de elaboração do Estudo de Caso. Esse processo envolveu a realização de uma entrevista com a responsável pelo Ygor, observações sobre o estudante nos diferentes espaços escolares e conversas com os professores regentes e de apoio, para identificar as principais necessidades, dificuldades e potencialidades evidenciadas no cotidiano.

Durante as primeiras semanas de aula, professores de apoio e de referência relataram que o estudante reconhecia os espaços escolares e ingressava na sala de aula; entretanto, ainda apresentava dificuldades em permanecer no ambiente por períodos prolongados, manter a atenção nas atividades propostas e compreender regras e combinados coletivos. Sua noção de tempo e das transições entre uma atividade e outra também se mostrava fragilizada, o que gerava resistência diante das mudanças da rotina escolar. Com frequência, organizava sua própria sequência de ações e tinha dificuldade em identificar momentos específicos do dia, como o tempo da sala, do lanche ou do brinqueado.

Além disso, demonstrava sensibilidade a estímulos sensoriais, especialmente sons e toques, o que contribuía para seu desconforto em ambientes mais movimentados. Sua atenção permanecia seletiva, concentrando-se em objetos de interesse, como seus carrinhos de metal, que funcionavam como apoio emocional e recurso de autorregulação.

Outro aspecto observado foi sua comunicação, que é predominantemente não-verbal, caracterizando-se pela emissão de sons incompreensíveis. Sua expressão se manifesta principalmente por gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Apesar da dificuldade na fala, Ygor demonstra compreender as interações, sinalizando o “sim” e o “não” de forma consistente.

O estudante apresentava boa relação com os colegas. As dificuldades de interação surgiam principalmente em situações de conflito ou frustração, quando poderia apresentar desorganização emocional, demandando mediação cuidadosa da equipe escolar. Ao longo do dia, observavam-se episódios recorrentes de desorganização momentânea, expressos por comportamentos como o arremesso de objetos, reações impulsivas diante de intervenções dos adultos e deslocamentos rápidos pelos diferentes espaços da escola. Essas manifestações estavam associadas, sobretudo, às dificuldades em lidar com mudanças na rotina, aguardar sua vez e compreender integralmente as solicitações realizadas naquele momento.

Conforme indica Orrú (2016, p. 61), esse padrão comportamental é característico em crianças com transtornos do desenvolvimento:

O comportamento de desorganização ou as reações consideradas intempestivas são, muitas vezes, formas de comunicação de um desconforto diante de um ambiente que lhe parece caótico, de uma rotina pouco clara ou de exigências que não fazem sentido para sua forma de processar as informações.

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem cognitiva voltada à alfabetização, observou-se que a criança se encontra no estágio pré-silábico do processo de aquisição da escrita. Ela produz traçados espontâneos e demonstra interesse por letras e símbolos quando inseridos em contextos que lhe despertam curiosidade. No entanto, apresenta dificuldade em manter o foco em atividades convencionais, o que torna necessária a flexibilização das estratégias de leitura, de modo a favorecer seu engajamento e participação nas propostas pedagógicas. Em matemática, envolve-se mais em propostas concretas e visuais, como atividades de agrupamento, pareamento, ordenação ou contagem, especialmente quando relacionadas aos seus carrinhos. Sua compreensão se fortalece quando pode manipular objetos reais e explorar jogos e materiais que evidenciem relações simples entre quantidades, formas ou cores. Essa estratégia vai ao encontro do que afirma Orrú (2016, p. 108):

A aprendizagem de alunos com autismo e outros transtornos do desenvolvimento requer que o professor e a escola busquem caminhos pedagógicos que considerem a sua singularidade, oferecendo um ambiente previsível e acolhedor que favoreça a sua autorregulação e participação ativa no processo educativo.

Do mesmo modo, Mantoan (2003) destaca que esses processos investigativos que analisam o contexto escolar e as necessidades do estudante são fundamentais para orientar práticas inclusivas efetivas, abordagens importantes para a elaboração do Estudo de Caso e do PAEE, atividades que exigem cooperação entre equipe escolar, AEE e família, promovendo ações pedagógicas contextualizadas, colaborativas e alinhadas às demandas do estudante.

Com base nas informações levantadas durante a preparação do Estudo de Caso, elaborei o PAEE, identificando a necessidade de fortalecer o diálogo com os profissionais que compõem a rede de apoio do estudante.

Diante dos desafios observados desde o início do ano letivo, foi organizada uma reunião com os docentes que atuam diretamente com o estudante e os profissionais de saúde (psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional) que o acompanham, com o objetivo de alinhar estratégias, compartilhar observações e construir intervenções conjuntas. Essa experiência evidenciou que o desenvolvimento do estudante depende de ações colaborativas e corresponsáveis entre escola, família e equipe multidisciplinar, corroborando o que Mantoan (2003) defende sobre a necessidade de articulação entre os profissionais para a efetivação da inclusão. Esse

movimento está diretamente relacionado ao papel do AEE, que, conforme previsto pela PNEEPEI e Resolução nº 04/2009 deve atuar como um serviço articulador.

A reunião ocorreu de forma *on-line* em 28 de março 2025, durante a semana de articulação, dentro do horário de planejamento docente, sendo marcada por escuta sensível e diálogo construtivo. Participaram do encontro o professor de referência I, a professora de apoio, a professora do AEE, e os profissionais de saúde que acompanham o estudante: psicóloga, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. A coordenação e a gestão da escola foram convidadas, mas não puderam estar presentes devido aos afazeres do cotidiano escolar. Essa composição, apesar da ausência dos gestores, permitiu troca de informações, alinhando observações sobre o desenvolvimento do estudante, discutindo estratégias pedagógicas e fortalecendo a articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar, evidenciando a corresponsabilidade de todos os atores envolvidos na promoção da Educação Inclusiva.

Esse momento interprofissional permitiu que todos compartilhassem percepções e experiências, favorecendo a construção conjunta de estratégias e recursos a serem utilizados na escola e no ambiente familiar. A ação relatada está alinhada à perspectiva de inclusão como prática colaborativa, conforme afirma Mantoan (2003): “A inclusão se constitui em práticas colaborativas, sensíveis às singularidades dos estudantes e fundamentadas no diálogo entre os envolvidos.”

Durante a reunião, os professores destacaram a necessidade de ampliar os recursos de comunicação disponíveis ao estudante, considerando suas formas já observadas de interagir. A fonoaudióloga indicou a introdução da Comunicação Alternativa, a ser realizada com o apoio da família mediante aquisição de um *tablet*, ressaltando que o recurso complementar, e não substituiria, as formas comunicativas que Ygor utiliza no cotidiano.

Embora se tenha observado o processo de desenvolvimento da fala, verifica-se que o estudante oraliza algumas palavras e emprega apontamentos, gestos e expressões faciais que permitem a compreensão de grande parte de suas necessidades. Além disso, apresenta boa habilidade de reconhecimento visual, o que reforça a pertinência do uso de suportes visuais para ampliar sua comunicação e organização.

Dessa maneira, foi definida a construção de uma *rotina visual individualizada*, elaborada de forma conjunta pelos professores de apoio, de referência (Ensino

Comum) e do AEE. A rotina foi composta por fotografias individualizadas, retratando momentos reais do cotidiano do estudante nos diferentes espaços da escola, acompanhadas de representações visuais e escritas que indicavam cada atividade, como entrada, saída, hora do lanche, hora da atividade, educação física, hora do brinquedo, entre outras.

Esse recurso, configurado como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Tecnologia Assistiva de apoio à organização e à previsibilidade, favoreceu a antecipação das atividades, a participação nas rotinas diárias e a autonomia do estudante no ambiente escolar. Segundo Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva, especialmente os recursos de CAA, é fundamental para eliminar barreiras, oferecendo meios de minimizar as barreiras de comunicação e organização, tornando o ambiente mais acessível e previsível para o estudante com TEA.

A rotina visual tornou-se um recurso importante para organizar o dia a dia do Ygor e favorecer sua participação nas atividades, funcionando como um suporte que o ajudava a compreender o que viria a seguir e, assim, aceitar com mais tranquilidade a proposta da turma. Mesmo que por períodos breves, passou a envolver-se nas atividades com registros em papel, sempre com a mediação da professora de apoio. Demonstrava interesse em recortar e colar, realizando essas ações à sua maneira, o que representava um avanço importante em sua autonomia e engajamento.

A partir do diálogo e da troca de experiências entre os docentes, foram confeccionados pela professora de AEE quebra-cabeças com a fotografia do estudante e as letras de seu nome, além de fichas em tamanho A4 contendo essas letras em formato de “ruas”, permitindo que ele percorresse os trajetos com carrinhos, para vivenciar, de forma lúdica, os movimentos necessários à escrita do próprio nome. Todas as atividades da sala foram acessibilizadas pelos professores da turma, utilizando como recursos os temas de interesse do estudante e imagens de seu cotidiano, de modo a favorecer sua participação e compreensão das propostas pedagógicas. Algumas dessas atividades eram inseridas estrategicamente em sua caixa de brinquedos, com o objetivo de motivar sua participação e favorecer a aprendizagem, orientada pelo conhecimento compartilhado entre os docentes.

Também foram estabelecidas, de forma colaborativa entre os professores, outras ações pedagógicas, como o uso intencional do reforço positivo nas interações e nas participações do estudante nas atividades. Esse reforço ocorreu, principalmente, por meio do reconhecimento verbal, com expressões como “*muito*

bem”, “*parabéns*” e “ *você conseguiu*”, bem como pela autorização planejada para o uso momentâneo de objetos de seu interesse, evitando práticas baseadas em prêmios comestíveis ou recompensas inadequadas. Além disso, foram organizados momentos específicos para favorecer o tempo de espera, por meio da disponibilização, na sala de aula, de uma caixa com objetos de interesse do estudante, como carrinhos, tubarões e personagens infantis (Patrulha Canina). Com o passar do tempo, foi possível perceber avanços significativos na participação e no comportamento de Ygor.

Capellini (2008) ressalta a relevância da colaboração entre o professor do Ensino Regular e o professor da Educação Especial na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para a autora, o trabalho conjunto entre diferentes profissionais favorece a construção de currículos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas, possibilitando aos estudantes com deficiência um percurso educacional mais significativo e eficaz.

Por meio da observação diária e das trocas constantes com a professora de apoio e o professor de referência (ensino comum), ocorridas no cotidiano escolar (nos corredores e na porta da sala) e através de canais de comunicação rápida (WhatsApp), percebeu-se que os carrinhos e outros brinquedos de interesse do estudante desempenhavam papel fundamental. Tais objetos atuavam tanto na ampliação de seu tempo de permanência em sala, quanto como um recurso para favorecer seu processo de aprendizagem e de engajamento nas atividades propostas.

É válido destacar que todo o planejamento pedagógico e as intervenções específicas para Ygor estavam atrelados diretamente a essas conversas informais e rápidas, que funcionavam como um mecanismo ágil de avaliação contínua e ajuste de rotas. Essa prática de interação e colaboração contínua é fundamental, pois, na perspectiva de Araruna (2018), é a articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum que viabiliza a construção de estratégias pedagógicas diferenciadas e contribui para a identificação e eliminação das barreiras para a aprendizagem e participação do estudante. A dinâmica de funcionamento da escola em período integral favorecia esses diálogos espontâneos, criando condições para trocas rápidas, porém significativas, que contribuíam diretamente para o acompanhamento do estudante e para o alinhamento das práticas pedagógicas.

Ao chegar à escola, Ygor sempre solicitava os brinquedos; então, era orientado a sentar-se e aguardar enquanto a professora de apoio ia até a sala do AEE (localizada ao lado da sala de aula do estudante) para buscá-los. Ele permanecia

sentado em sua carteira, aguardando o retorno da docente e, ao receber os carrinhos, sorria, deixando-os sempre próximos enquanto participava das atividades.

Quando demonstrava cansaço das propostas dirigidas, Ygor buscava espontaneamente os brinquedos e permanecia brincando em um canto da sala, enquanto a aula continuava. Nesses momentos, observava-se conforme relatado pelos docentes que o acompanhavam, que, por vezes, ele repetia sons trabalhados pelo professor regente com a turma; ao perceber isso, o professor o incentivava delicadamente a participar, reforçando positivamente cada tentativa e acolhendo seu modo singular de aprender.

Outro avanço importante observado diz respeito à organização dos materiais em sua rotina, tanto na sala de aula quanto nos atendimentos realizados na SRM. Estabeleceu-se que, ao final de cada atividade, o estudante deveria guardar seus pertences, separando os brinquedos por categorias e acomodando-os nas caixas correspondentes. Essa orientação passou a ser compreendida com maior clareza pelo estudante, transformando-se em um momento significativo para o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e senso de finalização das tarefas.

Além disso, essa prática favorece o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, especialmente a habilidade EI03ET05, que orienta que as crianças devem “classificar objetos por semelhanças/diferenças (tamanho, cor, forma)” (Brasil, 2017, p. 47). Ao organizar e diferenciar os objetos de acordo com esses critérios, Ygor mobiliza capacidades cognitivas fundamentais para o seu processo de aprendizagem, ampliando sua atenção, percepção e compreensão das relações entre os elementos do ambiente.

As trocas entre os docentes e demais profissionais durante as reuniões e encontros informais permitem evidenciar a potencialidade do encontro e do acompanhamento do planejamento, da articulação entre os atores envolvidos e os efeitos disso no acompanhamento do estudante. Por outro lado, revelam que os momentos de articulação entre os professores, em grande parte, dão-se pela via da informalidade, ocorrendo nos encontros cotidianos no ambiente escolar, nos corredores, na porta da sala de aula ou durante as transições entre atividades.

Embora o espaço institucionalizado promovido pela escola represente um avanço significativo no reconhecimento da importância da colaboração entre família, professores e equipe especializada, observa-se, na rotina escolar, a presença de diversos desafios que dificultam a efetivação dessas trocas, entre eles a falta de

tempo, a sobrecarga de tarefas, os diferentes horários de trabalho dos docentes e a dificuldade de conciliar momentos de articulação para o planejamento coletivo. Em relação a isso, é válido destacar que os professores do ensino comum normalmente estão em sala de aula e não têm um tempo determinado para esse momento de articulação. Esses são, por exemplo, alguns dos obstáculos observados e que comprometem a frequência e a qualidade dessas articulações, prejudicando a continuidade do acompanhamento e a construção coletiva do processo inclusivo.

Conforme evidencia Araruna (2018), essa articulação, embora reconhecida como necessária, nem sempre se efetiva de maneira contínua, seja pela falta de tempo, pela sobrecarga de trabalho ou pela ausência de espaços institucionais que favoreçam o planejamento conjunto. Segundo a autora, essas limitações acabam restringindo a troca entre os profissionais a momentos pontuais e improvisados, o que fragiliza a construção de ações pedagógicas integradas e compromete a efetividade das práticas inclusivas.

Estudos indicam que, frequentemente, o trabalho do professor do AEE ocorre de maneira isolada e desarticulada das atividades desenvolvidas na sala de aula regular, resultando em fragmentação das práticas pedagógicas e comprometendo a coerência do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Miranda (2015, p. 89), “as professoras do AEE/SRM relatam o seu isolamento e a batalha diária que travam diante das dificuldades vivenciadas na escola [...], pois a troca de informações e a parceria nas atividades com os alunos ainda é muito difícil”.

No cotidiano escolar, observa-se que o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os docentes do ensino comum frequentemente enfrenta desafios estruturais. Entre os principais obstáculos estão a incompatibilidade de horários, a sobrecarga de trabalho e a falta de espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto. Esse cenário é confirmado por Lima e Santos (2023), que apontam que, embora a articulação exista, ela acontece “de maneira pouco satisfatória” (p. 15), evidenciando que, mesmo havendo esforço por parte dos professores do AEE, “o retorno dessa articulação com o quadro dos professores não é satisfatório” (Lima; Santos, 2023, p. 15).

Os autores reforçam que essa fragilidade está relacionada, em grande medida, ao fato de que “o professor especializado normalmente atua nas SRM no turno inverso ao qual o professor da sala comum leciona, situação que impede uma comunicação mais efetiva entre eles” (Lima; Santos, 2023, p. 15). Contudo, este cenário não se

aplica ao contexto de Ygor. O regime de tempo integral da escola favorece a articulação, pois permite que o professor de apoio e o professor de referência estejam presentes simultaneamente na unidade, tornando as trocas, ainda que informais, mais fluidas e contínuas, conforme relatado anteriormente.

Ainda assim persistem outros desafios, como o fato de professores do ensino comum relatarem insegurança, falta de formação específica e dificuldades em ofertar currículos acessíveis e metodologias sem suporte efetivo dos especialistas – como observado no cotidiano, mesmo durante a semana de articulação, o professor regente do ensino comum normalmente está em sala de aula ou não possui tempo definido em sua carga horária para o planejamento conjunto. De acordo com Miranda (2015, p. 92), “o fato de os professores não participarem de momentos formativos conjuntos dificulta ainda mais a interação [...], fazendo com que o aluno seja visto como responsabilidade do professor especializado.”

No que se refere a participação das famílias, embora seja reconhecida como fundamental, Lima e Santos (2023) apontam que, em muitos casos, ela ocorre de forma limitada. Os autores destacam: “A relação entre professores da SRM e a família do estudante basicamente se reduz à solicitação de acompanhamento nas atividades que vão da escola para casa” (Lima; Santos, 2023, p. 17). No contexto em questão, apesar dos desafios, buscou-se ir além do que foi colocado pelos autores.

Ao longo do primeiro semestre, a equipe observou que Ygor avançou. Episódios de desregulação tornaram-se menos frequentes, reduzindo-se a pequenos momentos que eram mediados e resolvidos. Nessas situações, o estudante não demonstrava agressividade, mas um claro sinal de incômodo diante de estímulos ou demandas que ultrapassavam seus limites naqueles instantes. A professora de apoio, sensível às suas reações, buscava retirá-lo da sala de aula e direcioná-lo para um espaço mais tranquilo, permitindo que ele se acalmasse, antes de retomar a rotina escolar. Ao final do primeiro semestre, a unidade escolar promoveu um movimento de articulação intersetorial por meio de uma reunião conjunta entre a professora do AEE, os docentes da sala comum e a coordenação pedagógica. Essa ação fundamenta-se na premissa de que o sucesso da inclusão depende de uma rede de apoio sólida e da comunicação dialógica entre os agentes educativos, uma vez que o suporte colaborativo e a articulação entre os diferentes níveis da escola são essenciais, conforme defendido por Glat e Pletsch (2011).

Identificando que a figura materna concentrava as demandas do estudante e

apresentava sinais de sobrecarga, a equipe, pautada no conceito de corresponsabilidade familiar, solicitou a presença do pai. O objetivo foi ampliar o suporte ao estudante e redistribuir os papéis de cuidado, reconhecendo a família como parceira indispensável no processo de desenvolvimento cognitivo e social.

Esse movimento da escola está alinhado à perspectiva de Mendes (2010), que enfatiza a necessidade de se criar uma rede de apoio efetiva que transcenda a figura materna e envolva todos os responsáveis pelo cuidado e pela educação, garantindo o apoio ao estudante e à própria família. Durante o encontro, foram socializados os avanços, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios remanescentes, garantindo a transparência e o alinhamento de expectativas entre família e escola.

Na conversa, a família foi orientada sobre a importância de manter, também em casa, algumas rotinas já estabelecidas na escola a fim de favorecer a continuidade do desenvolvimento de Ygor. Entre as ações sugeridas, destacaram-se a construção de uma rotina visual domiciliar, com material que foi entregue à mãe, e o estímulo gradual à autonomia em atividades do cotidiano, como guardar seus brinquedos após o uso. Essa prática de alinhamento é corroborada pelo entendimento de que:

[...] quando a escola valoriza o diálogo constante e transparente com os familiares, ampliam-se significativamente as possibilidades de adaptação curricular, apoio pedagógico e de implementação de estratégias inclusivas que respeitam as singularidades dos estudantes (Visgueiro, 2024, p. 1).

Nesse sentido, foram discutidas possibilidades de apoio para a autonomia nas atividades diárias, como a retirada progressiva da mamadeira. Contudo, a mãe demonstrou resistência em relação a essa mudança naquele momento, o que foi acolhido pela equipe, respeitando o tempo e as condições da família, mantendo o foco em uma parceria que valorizasse o crescimento socioemocional e o senso de pertencimento.

No início do segundo semestre, as rotinas e intervenções seguiram conforme haviam sido previamente estabelecidas. Entretanto, a partir da última semana de setembro, algumas situações adversas passaram a impactar negativamente o processo de adaptação escolar do estudante. Inicialmente, um afastamento por motivo de saúde, comprovado por atestado médico, interrompeu sua frequência regular. Logo em seguida, entre os dias 13 e 15 de outubro, houve o recesso da semana do professor. Ambos os fatores contribuíram para a quebra da rotina e afetaram sua estabilidade no ambiente escolar.

Cabe pontuar que, nesse mesmo período, a troca de medicação resultou em um retrocesso significativo no comportamento e na participação de Ygor, tornando os episódios de desorganização emocional e comportamental mais frequente . Esse cenário evidencia que o desenvolvimento do estudante não é um processo isolado, mas sim dependente de uma rede de apoio que suporte as flutuações do quadro clínico e emocional. Conforme destacam Glat e Pletsch (2011), a inclusão efetiva pressupõe a organização de uma rede de suporte que seja capaz de responder às necessidades específicas do estudante em diferentes momentos. Para as autoras, o sucesso da inclusão depende dessa articulação entre escola e família, especialmente quando “os suportes oferecidos devem ser revistos e adaptados de acordo com o progresso ou com as dificuldades manifestadas pelo aluno” (Glat; Pletsch, 2011, p. 32).

Diante desse cenário, a presença da mãe, mais uma vez aguardando do lado de fora da sala, mostrou-se fundamental para auxiliar a equipe escolar nos momentos de maior desorganização emocional de Ygor, garantindo o acolhimento necessário ao estudante. Em diálogo com a equipe docente, ao final do ano letivo, a responsável relatou ter se sentido acolhida ao longo do ano e destacou avanços significativos no desenvolvimento do filho.

Nesse contexto, a sensação de que o trabalho pedagógico havia retrocedido evidencia o desafio de lidar com elementos que extrapolam a atuação docente, como as variáveis clínicas e biológicas. Conforme pondera Orrú (2016), o processo de aprendizagem de estudantes com necessidades específicas não ocorre de forma linear ou previsível, sendo marcado por avanços e retrocessos que exigem do professor uma pedagogia sensível às diferenças. Para a autora, compreender o tempo do estudante e suas reações orgânicas como formas de linguagem é fundamental para que a escola acolha essas manifestações sem julgamento ou frustração diante da ausência de resultados imediatos. Complementando essa visão, Costa (2015) ressalta que a práxis pedagógica inclusiva exige uma postura político-investigativa, na qual o docente entende que fatores externos – como a alteração medicamentosa e a saúde – são componentes da realidade do sujeito. Assim, o acolhimento à mãe e a manutenção do ambiente seguro não foram apenas ações de suporte, mas a materialização de uma escola que reconhece o estudante em sua totalidade, permitindo que, após o período de instabilidade, a retomada da rotina em novembro consolidasse os avanços que, embora parecessem perdidos, estavam apenas

latentes, aguardando o reequilíbrio do estudante. Logo, diante dos desafios enfrentados ao longo do percurso, a colaboração entre os profissionais envolvidos tornou o processo mais consistente e significativo.

Finalizada a descrição e análise do contexto da experiência, a seção seguinte traz uma reflexão sobre a experiência, sintetizando os aprendizados e as possibilidades de reorganização das práticas pedagógicas de inclusão frente a casos de tamanha complexidade.

4 A EXPERIÊNCIA QUE FORMA: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE INCLUSIVO

A experiência construída e relatada sobre o acompanhamento de Ygor evidenciou que a inclusão se realiza no encontro entre sujeitos e no reconhecimento das singularidades que cada criança traz ao contexto escolar. Vivenciar esse processo permitiu compreender que cada gesto, cada pequena conquista e cada troca entre os profissionais se transformam em fonte de aprendizagem sobre como ensinar e aprender em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Como afirma Bondía (2002), a experiência é aquilo que “nos passa, nos toca e nos transforma”; e foi exatamente isso que ocorreu ao longo desse percurso: fomos sendo transformados pela escuta atenta, pela observação cuidadosa e pelo compartilhamento das inquietações, dificuldades e avanços.

Ao acompanhar o Ygor, pôde ser observada a sua maneira singular de se comunicar por meio de gestos, apontamentos, expressões faciais e reconhecimento visual, o que demanda um olhar pedagógico sensível, capaz de ir além de modelos rígidos e acolher diferentes formas de construção de sentido. No cotidiano dos professores da sala regular, notou-se um compromisso genuíno em reconhecer essas particularidades do estudante: eles acolhiam suas demandas, respeitavam seus limites e buscavam favorecer sua aprendizagem de maneira significativa.

Este fazer docente, pautado no acolhimento, afasta-se de uma prática isolada e fundamenta-se na colaboração. Conforme defende Miranda (2015), a valorização do trabalho docente deve ocorrer por meio de uma rede de apoio, pois a articulação entre o professor da Educação Especial e o do ensino comum retira o profissional do isolamento e fortalece o sistema inclusivo. Para a autora, essa corresponsabilização amplia a segurança dos profissionais para atuar perante a diversidade, garantindo que o suporte oferecido seja coerente com as necessidades reais do estudante.

Essa constatação aproximou ainda mais a equipe da compreensão de que a prática inclusiva não se sustenta apenas em estratégias, mas na capacidade de ler os sinais do estudante. Outro ponto importante é a compreensão de que o planejamento precisa ser vivo e flexível. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão exige a revisão constante das práticas pedagógicas e das barreiras que produzem exclusão, movimento que esteve presente em todo o processo vivido.

Os impactos dessa experiência também se expressaram na relação entre os profissionais. O diálogo entre a professora do AEE, a professora de apoio e o docente da sala comum ganhou densidade. Como destacam Glat e Fernandes (2005), quando diferentes olhares se articulam, amplia-se a compreensão das condições de aprendizagem e das necessidades do estudante. Essa articulação foi sentida a cada pequeno avanço: quando Ygor conseguia reproduzir sons de letras ou quando passou a iniciar a escrita de seu nome, tanto nas atividades quanto no quadro.

A relação com a família também foi impactada, especialmente com a participação do pai, que passou a compartilhar a responsabilidade do cuidado. Essa rede de suporte foi fortalecida pelo diálogo transparente, corroborando a visão de Visgueiro (2024) sobre o papel da corresponsabilidade na redução de barreiras. Segundo Gomes-Silva e Mendes (2025), essa organização do tempo e dos espaços potencializa a eliminação de barreiras, transformando a escola em um ambiente de proteção.

Ao analisar o percurso, observa-se que os principais desafios residiram quebras de rotina, além das barreiras estruturais de tempo para o planejamento coletivo. Quanto a instabilidade do quadro clínico, devido as alterações medicamentosas de Ygor, geravam retrocessos comportamentais e que também impactaram nas possibilidades de desenvolvimento do estudante. Contudo, as possibilidades de superação desses desafios evidenciaram-se a partir da necessidade de reorganização do PPP e da flexibilização pedagógica, que permitiram transformar momentos de maior desorganização em oportunidades de acolhimento. Os impactos desse acompanhamento foram decisivos: para o estudante, garantiram o senso de pertencimento e a estabilidade emocional necessária para a retomada de sua aprendizagem; para a equipe docente, resultaram na superação do sentimento de impotência por meio do suporte mútuo. Desse modo, foi possível depreender que a articulação entre AEE, sala comum e família não é apenas um suporte técnico, mas a condição fundamental para que o direito à educação de Ygor deixasse de ser uma previsão legal para se tornar uma prática vivida e humanizada.

A experiência com Ygor possibilitou compreender que a inclusão é um caminho em permanente construção. Finalizada esta análise, a seção seguinte dedicar-se-á às considerações finais, sintetizando os principais aprendizados desta trajetória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme propõe Orrú (2016), enxergar além da deficiência exige o reconhecimento do aprendiz como um sujeito de possibilidades, cujas singularidades não podem ser aprisionadas por diagnósticos. Para a autora, a inclusão só acontece quando deixamos de focar no que falta ao estudante para valorizar quem ele é. Foi nesse movimento que a escola pôde acolher Ygor em sua essência.

Enquanto aprendiz, importa destacar que o trabalho docente, especialmente na Educação Inclusiva, nunca deve ser um caminho solitário. Como pontua Miranda (2015), “a colaboração entre os professores constitui o eixo central para a efetivação de práticas inclusivas, pois rompe com o isolamento docente e fortalece a corresponsabilização pelo processo educativo” (Miranda, 2015, p. 90). O cotidiano com Ygor, ficou evidente que, ao compartilhar angústias e construir o planejamento de forma coletiva, os momentos de maior desorganização deixaram de ser obstáculos intransponíveis e passaram a se constituir como pontos de partida para novos caminhos pedagógicos. Essa união de olhares, defendida por Glat e Fernandes (2005), permitiu que respeitássemos o tempo do estudante, compreendendo que “as dificuldades, os avanços e os retrocessos fazem parte do processo de aprendizagem e revelam formas singulares de comunicação e interação” (Glat; Fernandes, 2005, p. 43), exigindo da escola novas estratégias de cuidado e intervenção pedagógica.

Essa percepção permitiu-nos transformar as barreiras comportamentais em momentos de acolhimento e reafirmação de laços. Como ensina Orrú (2016), ao deixarmos de rotular o comportamento do estudante como um problema e passarmos a compreendê-lo como expressão de sua singularidade, a escola desloca-se de uma lógica de cobrança para se constituir como um espaço de encontro. Assim, cada momento de instabilidade do estudante foi acolhido não como uma falha, mas como uma oportunidade de fortalecer a rede de confiança entre ele, seus professores e sua família.

Do ponto de vista formativo, o processo contribuiu significativamente para a construção de uma postura docente mais reflexiva, sensível e comprometida. A vivência simultânea da prática profissional e da formação acadêmica possibilitou ressignificar concepções e compreender que a inclusão exige escuta, flexibilidade e corresponsabilidade. Nesse sentido, a experiência converge com a perspectiva de Costa (2010, p. 531), para quem:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria práxis docentes e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.

Como desdobramentos futuros, a experiência aponta para a necessidade urgente de fortalecimento das ações colaborativas e da revisão e efetivação do PPP sob uma perspectiva inclusiva. Conforme defende Costa (2015), a formação docente deve ser uma experiência teórica que se converte em práxis, permitindo ao professor atuar de forma político-investigativa para superar as barreiras da exclusão. Para que essas ações não sejam isoladas, a reorganização do PPP torna-se o alicerce institucional necessário. Como ressalta Araruna (2018), o trabalho colaborativo exige uma mudança na cultura escolar, onde a responsabilidade pelo aprendizado é compartilhada.

Finalizo esta reflexão reafirmando que a experiência vivida no acompanhamento de Ygor ultrapassou os limites de um relato pedagógico e constituiu-se como um marco formativo em minha trajetória pessoal e profissional. Antes de iniciar esse percurso, eu carregava muitas angústias, medos e incertezas diante dos desafios cotidianos da Educação Inclusiva. Minha maior motivação era compreender o que fazer e onde buscar caminhos para atuar de forma mais consciente, ética e responsável junto às crianças que integram o público da Educação Especial.

No início dessa trajetória, não sabia exatamente por onde começar nem como conduzir muitas das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Entretanto, os dois cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura de Juiz de Fora, aliados ao curso de graduação em Educação Especial Inclusiva pelo PARFOR da Universidade Federal de Juiz de Fora, foram fundamentais para ampliar meus conhecimentos e fortalecer minha prática pedagógica. Esses espaços formativos possibilitaram o aprofundamento teórico, o contato com as normativas e legislações que orientam a inclusão e, sobretudo, a ressignificação do meu olhar sobre o fazer docente.

Ao longo desse percurso, compreendi que a formação continuada, articulada à formação inicial, não apenas qualifica a prática, mas transforma o modo como o professor se posiciona diante dos desafios da inclusão. Esse processo vem contribuindo para uma atuação mais segura, sensível e comprometida, permitindo não apenas aprimorar o meu trabalho junto aos estudantes da Educação Especial, mas

também colaborar com outros professores, fortalecendo práticas coletivas e a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar.

Ygor me ensinou que a inclusão é um caminho em permanente construção, feito de escuta, tempo, diálogo e abertura para aprender com o outro. Essa experiência reafirmou em mim a certeza de que ser professora é também estar em constante formação, disposta a rever práticas, compartilhar saberes e construir, coletivamente, pontes que garantam o direito à educação. Que esta trajetória siga orientando minha atuação docente e investigativa, com a convicção de que, na Educação, nenhuma ponte é construída sozinha.

REFERÊNCIAS

- ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC. 2018. 198f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, 2017.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. [online], n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Diário Oficial da União: Seção 1: Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a política nacional de educação especial inclusiva e a rede nacional de educação especial inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04/2014**. Orientações para a organização e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, DF: MEC, 2014b.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. (org.). **Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 31 f. (Coleção Práticas em educação especial e inclusiva). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Atuação docente na perspectiva da inclusão escolar**: desafios na formação de professores. 2010. 574 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 405-416, 2015. DOI: 10.5902/1984686X9628. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15003>. Acesso em: 24 dez. 2025.

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

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

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 35-47, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 41, e49296, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849296>. Acesso em: 22 Dez.2025.

GRAZZINOLI, Raquel Xavier. **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora**: um estudo de caso. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2022.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Lê Mundo**: Proposta Pedagógica do Município de Juiz de Fora. Caderno 1. Juiz de Fora: SE/PJF, 2022.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Resolução nº 2 – SE, de 04 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre o funcionamento e oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado do município de Juiz de Fora. Diário Oficial do Município, Juiz de Fora, MG, 4 jan. 2023.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Resolução nº 201, de 22 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36(1), e45/1-24, 2023.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 387-405, maio/ago. 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém/PA, Edição Especial, n. 1, p. 81-100, jan./jul. 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes. 2016.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 23-48. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/539> Acesso em: 30 mai. 2025. *E-book*.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas – “o diabo na rua, no meio do redemoinho...”**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Ações Formativas 2025**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2025. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/Acoes-Formativas-2025.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VISGUEIRO, Patrícia Cristina Sampaio da Paz. A relação família-escola na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II. **Revista International Integralize Scientific**, [S. l.], v. 5, n. 52, out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/fmamxg19>.