



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ENSINO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

HISTÓRICO E DESAFIOS DOS ATENDIMENTOS DA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UMA ESCOLA¹

HISTORY AND CHALLENGES OF SERVICES PROVIDED BY A SCHOOL'S
MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM

Dominique Guimarães de Souza²

Maria de Fatima Oliveira Peringer³

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre os atendimentos e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, entre os anos de 2018 e 2025, no Colégio Estadual Deodato Linhares, localizado em Miracema, Estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição, identificando as principais deficiências atendidas no período e compreendendo as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da sala de AEE. Para a coleta e produção dos dados, foi realizada uma pesquisa documental, com levantamento de registros referentes aos atendimentos realizados entre os anos de 2018 e 2025. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os dois professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais, possibilitando traçar o perfil desses profissionais e entender como desenvolvem seu trabalho. Os dados evidenciam que a maioria dos atendimentos é destinada a alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), principalmente na categoria criativo-produtiva. Os professores, especializados em Educação Especial, identificam esses alunos por meio da indicação de colegas e do preenchimento de um questionário pelo docente da sala regular. Os atendimentos ocorrem de forma individualizada ou em grupo, conforme as especificidades de cada aluno, sendo apontada a escassez de cursos voltados à formação em AH/SD. Os dados analisados indicam a necessidade de ampliação das políticas públicas que

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 12 de Setembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3243628999961504> Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7894-6547> E-mail: dominique_guimaraes@yahoo.com.br

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2957527421154264> E-mail: mfoeperinger@gmail.com

promovam a identificação, o atendimento e a formação continuada de profissionais do AEE, especialmente no que se refere aos alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Professores da sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

This paper presents a case study of the services and operation of the multifunctional resource room (MRU) between 2018 and 2025 at Colégio Estadual Deodato Linhares, located in Miracema, Rio de Janeiro State. The main objective of the research was to analyze the Specialized Educational Services (SEAs) at the institution, identifying the main deficiencies addressed during this period and understanding the pedagogical practices adopted by the SRU teachers. For data collection and production, documentary research was conducted, including records of services provided between 2018 and 2025. Furthermore, semi-structured interviews were conducted with the two teachers responsible for the MRU, enabling us to profile these professionals and understand how they carry out their work. The data show that most services are aimed at students with High Abilities/Giftedness (HA/GD), primarily in the creative-productive category. Os professores, especializados em Educação Especial, identificam esses alunos por meio da indicação de colegas e do preenchimento de um questionário pelo docente da sala regular. Os atendimentos ocorrem de forma individualizada ou em grupo, conforme as especificidades de cada aluno, sendo apontada a escassez de cursos voltados à formação em AH/SD. Os dados analisados indicam a necessidade de ampliação das políticas públicas que promovam a identificação, o atendimento e a formação continuada de profissionais do AEE, especialmente no que se refere aos alunos com AH/SD.

Keywords: Highly gifted/abilities; Specialized educational services; Multi-purpose resource room teachers.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, até o século XIX, as crianças com deficiência eram consideradas incapazes de frequentar o ambiente escolar, a sua educação ocorria em hospitais psiquiátricos ou em instituições especializadas. A educação dessas pessoas se baseava em tratá-las a partir do modelo médico-assistencialista, no qual a deficiência era entendida como uma patologia, cabendo aos médicos estudarem-na, compreendê-la e buscar alternativas de tratamentos. A partir do século XIX, crianças com deficiências passaram a ser acolhidas em escolas especiais, enquanto as crianças sem deficiências estudavam em escolas regulares, evidenciando-se, assim, um processo de segregação educacional (SOUSA, 2020).

O marco inicial da Educação Especial em nosso país foi a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (atualmente “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A fundação dessas duas instituições deu início a conscientização e discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, embora, em âmbito nacional, sua abrangência fosse pontual e irrisória, especialmente em relação ao número de atendimentos. De acordo com Miranda (2008), a Educação Especial nesse período deu ênfase às deficiências visual, auditiva e, esporadicamente, à deficiência física, mas, em se tratando das deficiências mentais, não houve suporte.

A partir dos anos de 1950, o governo federal começou a cuidar do ensino de pessoas com deficiência em todo o país. Por meio de campanhas voltadas diretamente para esse objetivo, o que culminou no aumento o número de classes especiais nas escolas públicas. A partir da década de 1960, ocorreu a maior expansão do número de escolas de ensino especial da história do país. Nesse período, também foi promulgada legislação que passou a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, com base nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), a qual atestou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema regular de ensino.

A década de 1970 foi marcada por amplas discussões sobre a integração das pessoas com deficiência, o que culminou na institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas, com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como objetivo a expansão e melhoria no atendimento aos “excepcionais” (MIRANDA, 2008). Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base para o Ensino (Lei nº 5.692/71), que, embora tratasse da temática da Educação Especial, o fez de maneira bastante limitada, abordando-a apenas em um artigo,

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A Lei nº 5692/71 foi também a primeira a diferenciar os alunos superdotados do termo genérico “excepcionais”, utilizado até então para identificar os alunos com necessidades educacionais especiais. A lei estabeleceu que estes alunos, assim como as pessoas com deficiências físicas ou mentais, deveriam ter acesso a um “atendimento especial”, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. De acordo com Pérez e Freitas (2014), foi a partir dessa legislação que se

passou a chamar a atenção para a existência e as necessidades específicas dos alunos com altas habilidades, superdotação (AH/SD).

A omissão da Lei nº 5.692/71 em abranger também os deficientes visuais, auditivos e aqueles com síndromes neurológicas e psicológicas, gerou questionamentos e críticas pelos defensores da luta a favor dos direitos das pessoas com deficiências. A década de 1980 no Brasil, foi marcada pela mobilização e conscientização da sociedade em prol da luta dos direitos dos deficientes.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, na qual o direito à educação foi reafirmado e ampliado. Em seu artigo 208, estabeleceu a integração constitucional dos cidadãos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa maneira, assegurou-se o direito de todos à educação, inclusive das pessoas com necessidades educacionais especiais (MIRANDA, 2008).

A década de 1990 foi marcada pela promulgação da Lei nº 8.069/90, popularmente conhecida como, Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabeleceu a obrigatoriedade de pais ou responsáveis em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Em 1994, a partir da Confederação Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha), produziu-se um dos documentos mais importantes no mundo quando se aborda a Educação Inclusiva e direito das pessoas com deficiência e que teve forte influência sobre as políticas públicas no Brasil. O princípio desta linha de ação é:

[...] Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotados, crianças de rua, que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade[...] O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem[...] As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças (UNESCO, 1994, p. 17 e 18).

Outro momento importante foi a promulgação, em 1996, da nova e ainda atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, que reafirmou a preocupação em ofertar educação a todos.

Para Pérez e Freitas (2014), a referida Lei representou um marco nas políticas públicas educacionais voltadas às AH/SD. Ao revogar a legislação anterior, de 1971, a LDBEN 9.394/96 avançou ainda mais, ao reconhecer os superdotados como alunos com necessidades especiais, reafirmando essa definição de acordo Política Nacional de Educação Especial, formulada em 1994. A nova LDBEN apresentou novas pautas e abriu debates quanto à sua aplicação e viabilidade. A legislação destinou o Capítulo V para tratar especificamente da Educação Especial, enfatizando a sua oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino. Bem como, definiu que, sempre que necessário, devem ser disponibilizados serviços de apoio especializado a fim de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

A LDBEN 9.394/96, em seu artigo 59, defende que sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos, de acordo com as suas necessidades. Sentencia, ainda, a possibilidade de conclusão específica aqueles que, em razão de suas deficiências, atingirem o nível requerido para conclusão do Ensino Fundamental. No artigo 37, a lei também define que devem ser resguardadas oportunidades educacionais adequadas, considerando as características específicas de cada aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante a cursos e exames.

Ressalta-se que, por meio dessas leis, houve a regulamentação ao acesso à educação de pessoas com deficiência na escola regular. Entretanto, não houve consentimento, por parte dos educadores e organismos educacionais, quanto à introdução de alunos com deficiência em sala de ensino regular (SOUSA, 2020).

Para Miranda (2008), nas últimas décadas, o conceito de integração do aluno com deficiência está ultrapassado. Atualmente, a proposta é a inclusão desse aluno no ambiente escolar. A autora afirma que, na integração, o aluno com deficiência deve ter condições de atender às solicitações do meio, sendo a escola que define o modelo que deve ser seguido. Por outro lado, a inclusão reconhece e valoriza as diferenças individuais, e reforça a necessidade de a escola se preparar para atender adequadamente às necessidades de todos os alunos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Em 2001, foi promulgada a Lei 10.172, que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes para a Educação Especial no Brasil. Entre essas diretrizes, destaca-se a promoção da integração e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com recursos e apoio especializados que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

O referido documento reconhece a carência de dados oficiais em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e propõe no artigo 59, como uma de suas metas e objetivos “implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com AH/SD nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001). Em complemento, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001) definem os tipos de atendimentos que devem ser oferecidos a esses alunos (BRASIL, 2002).

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), instituída pelo Decreto nº 6.571 e consolidada pelo Decreto nº 7.611/2011. Essa

política tem como principal proposta garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e AH/SD no sistema regular de ensino, de acordo com os princípios da educação inclusiva. Tendo como objetivos:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

Em 2009 foram criadas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, documento que veio garantir a forma como seria implementado o Decreto nº 6.571/2008, bem como, nortear como deveriam ocorrer na prática o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial. As diretrizes reforçaram a importância de se matricular o aluno com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado nas salas de recursos multifuncionais como também a função do AEE.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Diante da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), foi criado o AEE nas escolas. Dessa forma, são atendidos, por esse serviço, alunos da Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto de nº 6.571/2008.

No Art. 4º da Resolução nº 4/2009, considera-se público-alvo do AEE:

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

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

Ainda segundo essa resolução, seu Art. 10º coloca que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 p.11), define o AEE como: “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” O AEE é um serviço da Educação Especial que tem por objetivo proporcionar a participação de alunos com deficiências em salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar, sendo ofertado em todas as etapas, níveis e modalidades, instituídas em rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (PATRICIO e VOLPATO, 2020).

Em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de assegurar e promover a inclusão social e cidadania do indivíduo com deficiências, garantindo e resguardando seus direitos, bem como a equidade de condições e das liberdades fundamentais (BRASIL, 2015). A LBI estabelece diferentes princípios e normas que promovem a igualdade, combatem a discriminação e garantem a acessibilidade. No Art. 28, a LBI incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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

Isso significa que o AEE é um direito garantido e gratuito, complementar à escolarização regular, preferencialmente oferecido na própria escola comum. Para Patricio e Volpato (2020), o AEE é um espaço pedagógico que se apoia no desenvolvimento do aluno com deficiência, buscando desenvolver sua autonomia, independência e aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar. Os autores ressaltam que o AEE não pode ser confundido com um reforço escolar, especialmente quando se refere às atividades desenvolvidas e às suas propostas. Os professores especializados que atuam na sala de recursos multifuncionais devem oferecer uma proposta de trabalho que busque alcançar o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência. Para isso, devem ser utilizados diferentes recursos, estratégias de ensino, atividades diferenciadas e adaptações de materiais.

Atualmente, entende-se como aluno com deficiência “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nota-se que, há uma série de leis que regulamentam as políticas de inclusão escolar de acesso à classe comum para os alunos com deficiências. Inclusive, é dada ênfase sobre a importância da implantação e expansão das salas de recursos multifuncionais nas escolas pelo governo brasileiro (SILVA, 2025). Porém, é necessário verificar se essa política é, de fato, efetiva, garantindo assim, não só o acesso, mas a permanência e o sucesso dos alunos do AEE. Com essa perspectiva, o presente trabalho relata um estudo de caso sobre os atendimentos e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais nos últimos oito anos no Colégio Estadual Deodato Linhares, instituição pública de ensino localizada em Miracema, Estado do Rio de Janeiro.

A cidade de Miracema está localizada no Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Sua população foi estimada em 28.411 habitantes, em 2024. De acordo com os dados apontados pelo IBGE (2024a), a densidade demográfica de Miracema é de 88,64 hab./km², sendo a maior concentração populacional na sede do município. Embora uma das principais atividades geradoras de renda seja a atividade rural, especialmente a pecuária leiteira, grande parte da sua população habita em zona urbana. De acordo com o Censo Escolar de Miracema, há 25 escolas de educação básica públicas, das quais 20 são municipais que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, e cinco escolas estaduais. Destas, três atendem o Ensino Fundamental II e Médio, e duas atendem exclusivamente o Ensino Médio (BRASIL, 2024b).

O Colégio Estadual Deodato Linhares, localizado no centro da cidade de Miracema, é a maior unidade estadual de ensino do município, com 355 alunos. O colégio oferece o Ensino Médio nas seguintes modalidades: Ensino Regular, Curso Técnico Integrado e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2024c). Sua infraestrutura dispõe de acessibilidade para os alunos, inclusive nos sanitários e demais dependências (BRASIL, 2024c). Em 2008, foi a primeira escola no município de Miracema a implementar a sala de recursos multifuncionais e, desde então, tem buscado identificar e atender os alunos com deficiências.

Nesse sentido, o problema de pesquisa configura-se nos seguintes termos: quais são as deficiências mais comuns apresentadas pelos alunos atendidos na sala de AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares entre 2018 e 2025, e como os professores do AEE desenvolvem seu trabalho?

A partir da problematização apresentada, estabeleceu-se como objetivo geral da presente pesquisa: analisar o AEE no Colégio Estadual Deodato Linhares, identificando as principais deficiências atendidas nos últimos oito anos e buscar compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da sala de AEE. Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i)

Levantar dados sobre as deficiências atendidas na sala de AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares nos últimos oito anos; (ii) Classificar e analisar as deficiências mais recorrentes entre os estudantes atendidos; (iii) aplicar um questionário aos professores responsáveis pela sala de AEE, a fim de investigar suas práticas pedagógicas; (iv) Compreender os métodos, estratégias e recursos utilizados pelos professores no atendimento aos alunos com deficiência; (v) Refletir sobre os desafios e potencialidades enfrentados pelos profissionais no processo de inclusão escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado seguindo os critérios de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, a fim de analisar quais são as deficiências atendidas na sala de AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares nos últimos oito anos, buscando compreender como acontece esses atendimentos.

De acordo com Minayo (2001, p.22), a investigação qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso. De acordo com Gil (2008 p. 58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.” As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: pesquisa documental na escola e entrevista semiestruturada.

Na pesquisa documental o pesquisador extrai informações de forma investigativa, “examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise” (Almeida, *et al.*, 2009). Este tipo de análise, segundo Sá-Silva (2017, p. 116), “possibilita a observação do processo contraditório e dinâmico da evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas culturais etc.” O levantamento de documentos referentes aos atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais, entre os anos de 2018 e 2025, trouxe elementos quantitativos à pesquisa, pois, por meio da referida documentação, foi possível acessar os seguintes dados: nome, idade, ano escolar, quantitativo de alunos atendidos anualmente e tipos de deficiências.

De acordo com Câmara (2014), a utilização de elementos quantitativos em uma pesquisa, ajusta-se melhor a estudos que envolvem uma grande demanda de pessoas a serem analisadas, o que possibilita uma análise descritiva da realidade ao traçar o perfil do objeto de estudo.

Além da pesquisa documental foi realizada uma entrevista semiestruturada com os dois professores responsáveis pela sala de recursos multifuncionais. De acordo com Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, sendo este tipo de entrevista muito utilizada quando se quer obter um direcionamento mais claro para o tema, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

2.1 Tipos de deficiências encontradas na sala de AEE

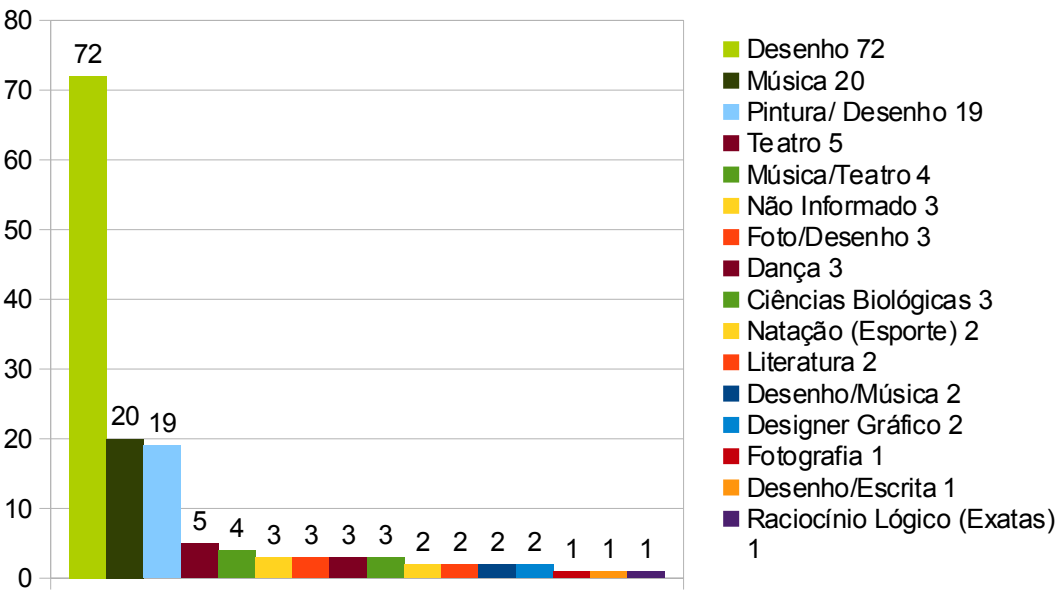
Com base nos dados coletados por meio da documentação analisada, referente aos atendimentos realizados na sala de AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares entre os anos de 2018 e 2025, foi elaborado a tabela 1, que apresenta o número de alunos com deficiência atendidos, bem como o percentual que cada grupo representa em relação ao total.

Tabela 1: Tipos de deficiências dos alunos do AEE entre 2018 e 2025

Deficiência	Quantidade de alunos	Porcentagem
AH/ SD	143	81,25%
Deficiência física	10	5,68%
Deficiência intelectual	10	5,68%
Deficiência visual	5	2,84%
Transtorno global	3	1,70%
Deficiência mental	2	1,14%
Deficiências Múltiplas	2	1,14%
Deficiência auditiva	1	0,57%

Fonte: Dados da pesquisa, 2025 (Elaborado pela autora).

Gráfico 1: Tipos de deficiências dos alunos do AEE entre 2018 e 2025



Fonte: Dados da pesquisa, 2025 (Elaborado pela autora).

Como pode ser observado na tabela 1, foram realizados 176 atendimentos entre 2018 e 2025. A deficiência com maior recorrência na sala de AEE pesquisada foi a de AH/SD, representando 81,25% do total de atendimentos. Para Guimarães e Ourofino (2007), o processo de identificação do aluno com AH/SD deve levar em consideração a multiplicidade de fatores. Características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, são consideradas na avaliação uma pessoa com AH/SD. Portanto são necessários instrumentos e atividades alternativas, em uma perspectiva qualitativa, para acessar essa variedade de característica. Diante disso, cada profissional/equipe deve organizar o seu próprio conjunto de materiais que orientará suas ações.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera em seu Art. 2º “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de origem física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, pode ter sua participação plena e efetiva na sociedade comprometida em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define alunos com AH/SD são aqueles que:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

De acordo com Zanon (2015), atualmente há grande preocupação com os desafios da inclusão efetiva no ambiente escolar. A autora ressalta que tem sido dada grande ênfase ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que tem colocado essa deficiência no centro das discussões no âmbito da Educação Especial. O aluno com autismo, na maioria das vezes, já chega à escola com um diagnóstico, o que facilita o trabalho do AEE, pois permite prever possíveis adversidades que poderão ser enfrentadas. O oposto ocorre com o aluno com AH/SD, que raramente chegam à escola com uma identificação de superdotação.

Pérez e Freitas (2014), afirmam que embora haja leis, normas e documentos educacionais que norteiam e assegurem o direito do AEE dos estudantes com AH/SD, há dificuldades em sua execução e aplicabilidade no qual são atribuídas ao:

atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico (Pérez e Freitas, 2014, p. 630).

De acordo com Renzulli (2004), as AH/SD são divididas em duas categorias: A primeira é chamada superdotação intelectual ou acadêmica, vinculada ao ensino sistemático no ambiente escolar, em que o indivíduo apresenta facilidade na assimilação e aprendizagem de conteúdos relacionados aos conhecimentos acadêmicos. Esta categoria é, geralmente, a primeira a ser identificada, especialmente pelo desempenho escolar e das notas altas. A segunda categoria, amplamente encontrada no Colégio Estadual Deodato, é a criativa-produtiva, caracterizada pela capacidade do indivíduo de produzir com

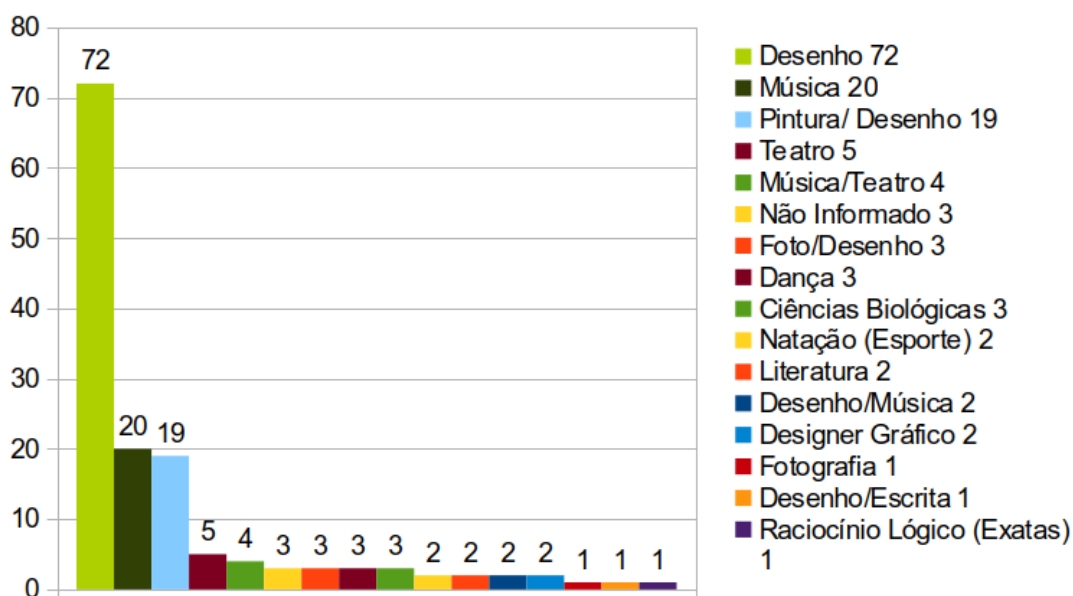
originalidade e inovação (Tabela 2). Este tipo de habilidade é mais difícil de ser identificada, pois não existem critérios simples e objetivos para definir e delimitar esta categoria.

Tabela 2: Tipos de AH/SD dos alunos do AEE entre 2018 e 2025.

AH /SD	Quantidade de alunos	Porcentagem
Desenho	72	50,34%
Música	20	13,98%
Pintura/Desenho	19	13,28%
Teatro	5	3,50%
Música/ Teatro	4	2,80%
Não informado	3	2,10%
Foto/ Desenho	3	2,10%
Dança	3	2,10%
Ciências Biológicas	3	2,10%
Natação (Esporte)	2	1,40%
Literatura	2	1,40%
Desenho/ Música	2	1,40%
Designer Gráfico	2	1,40%
Fotografia	1	0,70%
Desenho/Escrita	1	0,70%
Raciocínio Lógico (Exatas)	1	0,70%

Fonte: Dados da pesquisa, 2025 (Elaborado pelo autor).

Gráfico 2: Tipos de AH/SD dos alunos do AEE entre 2018 e 2025.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025 (Elaborado pelo autor).

Para Alencar (2007), a superdotação criativa-produtiva valoriza o desenvolvimento de produtos originais. Sendo assim, tornam-se necessárias situações de aprendizagem planejadas, que enfatizem o uso e aplicação de informações e processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para situações do dia a dia. O aluno com este tipo de AH/SD precisa sentir-se motivado, desafiado e envolvido com as tarefas, para que se alcance o máximo de suas habilidades.

A expressiva quantidade de alunos com AH/SD atendidos no Colégio Estadual Deodato Linhares contrasta com a realidade nacional. Para Arantes-Brero e Capellini (2022), ainda há um grande debate na identificação dessas pessoas, sendo constatada uma porcentagem muito abaixo do real quantitativo de indivíduos com AH/SD. Essa dificuldade de identificação tem contribuído para a contínua invisibilidade desses estudantes no ambiente escolar. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023 havia 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica. Destas 1.771.430 na Educação Especial, e, entre essas, apenas 38.019 matrículas são de estudantes com AH/SD - o que representa menos de 0,001 % dos estudantes matriculados na Educação Básica no mesmo período (BRASIL, 2023). Ao compararmos com os dados apontados por Renzulli (2004), no qual supõe que até 20% da população possa apresentar AH/SD, esses dados registrados no Brasil refletem uma invisibilidade ainda maior.

O indivíduo identificado com AH/SD sofre com a ideia errônea implantada na sociedade, que se refere a um gênio com desempenho extraordinário e ímpar em determinada área, um inventor surpreendente ou criança precoce que se destaca por suas notas. As diversas conotações atribuídas ao termo sempre estão vinculadas e associadas à notável desempenho, talento, aptidões superiores, o que tem gerado questionamentos sobre a necessidade de AEE aos alunos com AH/SD e impactado negativamente sua educação (ALENCAR, 2007).

Considerando a grande quantidade de alunos com AH/SD atendidos entre 2018 e 2025 na sala de recursos multifuncionais do AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares, realizou-se uma entrevista semiestruturada para compreender como é desenvolvido o trabalho dos dois professores responsáveis pela sala, especialmente em relação a estes alunos. Sendo necessário ressaltar que as atribuições desses professores incluem:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das

estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a)

Tendo como base as atribuições dos professores do AEE, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e reforçado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015), foi construída uma entrevista semiestruturada com quinze perguntas, com o objetivo de compreender os métodos, estratégias e recursos utilizados pelos professores do AEE com os alunos com deficiência, especialmente com os alunos com AH/SD.

A entrevista foi estruturada em duas partes, a primeira parte da entrevista buscou conhecer: (i) a formação acadêmica dos professores; (ii) os cursos de capacitação realizados em Educação Especial; (iii) a formação específica em AH/SD; (iv) os recursos utilizados para atualização em AH/SD; (v) o tempo de experiência profissional em AEE no Colégio Estadual Deodato Linhares; e (vi) carga horária semanal de trabalho destinada ao AEE.

Atualmente, a sala de AEE conta com dois profissionais, aos quais serão atribuídos nomes fictícios para resguardar suas identidades. O profissional A é formado em Pedagogia e já realizou diversos cursos de capacitação em Educação Especial, entre eles: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Plano de Atendimento Especializado. Em relação à formação em AH/SD, afirma ter realizado cursos on-line de curta duração, denominados “Trilhas Formativas”, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), além de utilizar livros e artigos para buscar novos conhecimentos sobre o tema. O profissional A dedica 11 a 20 horas semanais ao AEE da escola, atuando nesse cargo há 6 anos.

O profissional B é formado em Ciências Contábeis, com complementação pedagógica. Possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e cursos de capacitação de curta duração em AH/SD, incluindo as “Trilhas Formativas” ofertadas pela SEEDUC, além de participação em jornadas pedagógicas oferecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES). O profissional B realiza cursos de extensão e troca de experiências com outros professores da área na busca de novos conhecimentos em AH/SD. Assim como o profissional A, dedica de 11 a 20 horas semanais ao AEE da escola, tendo desempenhado essa função há cerca de 10 anos.

Ambos os profissionais realizam cursos de formação continuada em Educação Especial, sendo assim, professores especializados na área. De acordo com Bridi (2011), a formação do professor se divide em dois momentos – inicial e continuada – partindo do princípio de que estas devem ser complementares, por fazerem parte de diferentes momentos de um mesmo processo de formação profissional contínuo e permanente.

No que se trata à formação inicial de professores e suas relações com o a Educação Especial, a Resolução nº. 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. O referido documento distingue professores capacitados de professores especializados para o trabalho com alunos com deficiência. Sendo definido como professor capacitado aquele de turmas regulares e que, em sua formação, cursou disciplinas em Educação Especial que o prepare para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial. Já os professores especializados são definidos como aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia, com formação complementar ou pós-graduação em áreas específicas em Educação Especial (BRASIL, 2001).

De acordo com a Resolução do CNE//CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, documento que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, “o professor para atuar no AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.” (BRASIL, 2009b, p. 4).

A terceira pergunta da entrevista buscou compreender se os profissionais do AEE já realizaram cursos de formação continuada em AH/SD, tendo em vista a alta demanda na escola. Os profissionais A e B responderam que já participaram de cursos específicos de curta duração, denominados “Trilhas Formativas”, oferecidos pela SEEDUC. As Trilhas Formativas são cursos on-line de curta duração, desenvolvidos por especialistas em cada área, com a proposta de contribuir para a formação de professores na conquista de habilidades práticas e conhecimentos especializados a serem aplicados junto aos estudantes (SEDUC-RS, 2024). As aulas desses cursos são gravadas e disponibilizadas no YouTube, acompanhadas de materiais didáticos e atividades on-line.

Estudos recentes mostram que há um aumento significativo de produções na área de AH/SD. Entretanto, há ainda poucos estudos de intervenção que descrevem experiências bem-sucedidas e passíveis de reprodução, especialmente no que refere à identificação e o atendimento educacional a essa população. Além disso, segundo Arantes-Brero e Capellini (2022), há falhas na formação de professores para identificar esse público, bem como uma defasagem de publicações que abordem práticas no contexto escolar, o que evidencia a necessidade de se investir em ações de formação continuada. Os autores reforçam a invisibilidade atribuída a esse público, pois, além da dificuldade de identificação, os alunos que são reconhecidos frequentemente sofrem com os estereótipos históricos enraizados na sociedade, como a crença de que indivíduos com AH/SD não precisam de AEE por apresentarem alto desempenho. Essa visão equivocada se reflete na baixa oferta de cursos de formação inicial e continuada voltados a essa área.

A quarta pergunta da entrevista buscava identificar quais os recursos utilizados pelos profissionais para se manterem atualizados sobre AH/SD. Foram oferecidas as seguintes opções de respostas: cursos de extensão; livros e artigos; eventos acadêmicos; troca de experiências com outros professores; e outros. O profissional A respondeu que utiliza livros e artigos, além de trocar experiências com outros professores como forma de se atualizar. O profissional B apontou os cursos de extensão e, da mesma forma, a troca de experiências com outros docentes como principais meios de atualização.

A LDBEN nº 9394/96 define que os sistemas de ensino devem assegurar a presença de professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o AEE, nesse sentido, a Resolução nº. 4, de 2009, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, determina que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p. 3). No entanto, segundo Pérez e Freitas (2014), há uma grande carência de cursos específicos para AH/SD. Essa escassez é atribuída, em parte, à dificuldade de identificação de alunos com essa condição, o que resulta em uma demanda pequena de cursos ofertados na área. Essa situação pode interferir negativamente no trabalho dos profissionais responsáveis pelo atendimento desse grupo-alvo.

A troca de experiência com outros professores é uma estratégia colaborativa de formação que valoriza o saber docente e o compartilhamento de práticas, contribuindo para uma formação baseada na investigação e reflexão, em busca pela melhor forma de atender os alunos com AH/SD (Arantes-Brero e Capellini, 2022).

A quinta pergunta procurou identificar há quantos anos os entrevistados atuam no AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares. Foram oferecidas as seguintes opções de respostas: 1 a 3 anos; 4 a 6 anos; 7 a 10 anos; 10 a 15 anos; Mais de 15 anos. O profissional A, respondeu a opção de 4 a 6 anos, enquanto o profissional B, indicou a faixa de 7 a 10 anos. De acordo com Tardif e Raymond (2000), a experiência profissional na docência transforma o professor ao longo dos anos: ele passa a compreender melhor e progressivamente os saberes, a dominar a prática e, nesse processo, se transforma e é transformado por ela. A prática docente consiste na resolução de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas. São esses desafios que levam os professores a desenvolverem, progressivamente, saberes oriundos da experiência, ao longo dos anos. São esses saberes que requerem tempo, prática, experiência, vivência e reflexão.

A sexta pergunta buscou saber qual é a carga horária de trabalho semanal dedicada ao AEE. Com as seguintes opções de respostas: Até 10 horas; 11 a 20 horas; 21 a 30 horas; Mais de 30 horas. Ambos os profissionais responderam a opção “11 a 20 horas semanais”.

Para que um professor consiga desenvolver o seu trabalho de maneira satisfatória, é necessário que ele tenha uma carga horária de trabalho adequada às demandas de sua profissão, pois este precisa de tempo para organizar, refletir e, quando necessário, redirecionar o seu trabalho (SILVA, 2020). O professor do AEE possui diversas atribuições a serem distribuídas em sua carga horária de trabalho, entre as quais se destacam a elaboração e execução do plano de AEE, a organização, seleção de recursos pedagógicos que atendam às individualidades de cada aluno, e a articulação de seu trabalho de forma a promover a autonomia e independência dos estudantes, entre outras (BRASIL, 2009a). Todas essas ações precisam de tempo para serem desenvolvidas.

A segunda parte da entrevista com os profissionais do AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares buscou compreender como realizam o seu trabalho, abordando os seguintes aspectos: (i) como é feita a identificação dos alunos com AH/SD; (ii) principais desafios encontrados na atuação do AEE; (iii) principais estratégias utilizadas para atender às necessidades educacionais dos alunos; (iv) adequação estrutural da sala de AEE; (v) contribuição da sala de AEE para a inclusão escolar dos alunos com deficiência; (vi) ações que poderiam contribuir para a melhoria do AEE na escola; (vii) forma de atendimento; (viii) progresso acadêmico dos alunos; e (ix) envolvimento da família.

A sétima pergunta quis saber como é feita a identificação dos alunos com AH/SD, sendo dadas as seguintes opções de resposta: Avaliação Multidisciplinar; Observação em sala de aula; Indicadores de Desempenho; Demandas da família; Outros. Tanto o profissional A quanto o profissional B apontaram a observação em sala de aula como forma de identificar alunos com AH/SD. Além disso, selecionaram a opção “Outros”, especificando que a identificação também poderia ocorrer por meio de indicação de colegas de sala de aula.

Essa observação é realizada por professores da sala de aula regular por meio de um questionário de identificação de indicadores de AH/SD em áreas artísticas e esportivas. O referido questionário que compreende 70 questões elaboradas por Pérez e Freitas (2016) é respondido de acordo com a frequência de características observadas, variando de “nunca” a “sempre”.

Diferente das demais áreas da Educação Especial, a identificação do aluno com AH/SD faz parte do AEE. Trata-se de um processo contínuo e, proporcionalmente, demorado, que necessita avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de AH/SD, os quais devem ser registrados em parecer pedagógico. Esse processo é, de maneira geral, desenvolvido na sala de recursos multifuncional, sendo que esses atendimentos são registrados. Caso se confirme que o aluno apresenta

AH/SD, ele passará a fazer parte do Censo Escolar do ano seguinte. Caso não seja confirmada essa condição, o aluno deixa de fazer parte do registro nessa categoria (PÉREZ E FREITAS, 2014).

Arantes-Brero e Capellini (2022) defendem a importância de se formar professores capacitados para identificar alunos com AH/SD, especialmente pela importância que esses profissionais têm na identificação desses estudantes, retirando-os da invisibilidade. As autoras afirmam que uma formação inicial e continuada adequada oportuniza os professores a perceberem indicadores de AH/SD.

De acordo com Guimarães e Ourofino (2007), a indicação por parte de colegas de sala de aula é uma alternativa utilizada no processo de identificação do aluno com AH/SD, porém pouco explorada. As autoras propõem que, na busca por esses alunos algumas perguntas podem ser feitas aos colegas, como:

Quais são os alunos de sua turma que sempre têm muitas idéias boas? Quais são os alunos de sua turma que desenham muito bem? Quais são os colegas que são muito bons em matemática? Quais são os colegas de turma que sempre têm idéias diferentes? Em sua sala de aula, quem você pediria ajuda em seu dever de casa de ciências? Em sua sala, quem você considera o melhor esportista? Músico? Escritor? Em sua sala de aula, quem tem mais senso de humor? Em sua sala, quem é o melhor aluno? (Guimarães; Ourofino, 2007, p.58)

A oitava pergunta questionou os profissionais sobre os desafios enfrentados em sua atuação no AEE, oferecendo as seguintes alternativas: Falta de recursos pedagógicos; Superlotação da sala de AEE; Falta de capacitação contínua; Falta do apoio da equipe pedagógica; Falta de materiais ou tecnologias assistivas; Baixa colaboração com os professores da regular; Outros (especificar). Sendo dado a oportunidade aos entrevistados de assinalarem mais de uma opção.

Os profissionais A e B assinalaram a mesma opção “Falta de recursos pedagógicos”. De acordo com Mori e Brandão (2009), é importante que a sala de recursos atue como um apoio pedagógico especializado, ofertado em contraturno escolar, e que conte com um professor especializado, espaço físico, equipamentos e materiais adequados ao desenvolvimento das atividades adaptadas e diversificadas, a fim de atender às necessidades de cada estudante atendido.

Os recursos pedagógicos devem ser fornecidos às salas de recursos multifuncionais com o objetivo de promover acessibilidade e desenvolvimento acadêmico, social, motor, entre outros aspectos. Esses recursos também devem ser utilizados no ensino regular. Para isso, é necessário que as salas de recursos estejam adequadamente equipadas com recursos pedagógicos e com profissionais qualificados atender às necessidades educacionais dos alunos. A falta de recursos pedagógicos, interfere negativamente no atendimento, pois limita as possibilidades de intervenção e compromete o trabalho do professor do AEE (SANTOS, 2024).

A nona questão procurou saber quais as principais estratégias utilizadas para atender às necessidades educacionais dos alunos, apresentando as seguintes alternativas a serem assinaladas: Adaptação do conteúdo curricular; Uso de tecnologias assistivas; Atividades práticas e lúdicas; Trabalho individualizado; Trabalho em grupo; Outro (especificar).

Os profissionais A e B indicaram as mesmas alternativas: Uso de tecnologias assistivas; atividades práticas e lúdicas; Trabalho individualizado; Trabalho em grupo. Além das alternativas mencionadas, o profissional B também apontou “Adaptação do conteúdo curricular”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Conforme Sartoretto e Bersch (2025, s/p) podemos definir Tecnologia Assistiva como:

[...] um recurso ou uma estratégia utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a tecnologia assistiva é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns. São exemplos de tecnologia assistiva na escola os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

As Tecnologias Assistivas são recursos e estratégias que podem ser construídas a partir de materiais recicláveis ou de baixo custo, com a proposta de auxiliar a aprendizagem do aluno com deficiência (SILVA, 2024). De acordo com Da Cunha (2021), os serviços de tecnologias assistivas na escola almejam oferecer, de forma criativa, alternativas para que o aluno conclua o que deseja ou precisa. Trata-se de procurar estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É envolver ativamente o aluno, desafiando-o a experimentar, a conhecer e a construir individual e/ou coletivamente, novos saberes.

O trabalho individualizado na sala de recursos multifuncionais com os alunos com AH/SD, deve levar em consideração as condições pessoais de cada um, possibilitando o seu pleno desenvolvimento e criando oportunidades para que encontrem desafios compatíveis com suas habilidades. De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), o aluno com AH/SD apresenta interesses e habilidades variados e tem a necessidade de se envolver em atividades que estimulem a criatividade, como atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer, dentre outras. A Figura 1 retrata atividades desenvolvidas por alunos com AH/SD nas áreas de desenho e pintura. Os professores do AEE, em seus atendimentos individualizados, buscam desenvolver, com os recursos disponíveis e com os materiais que produzem, o máximo das potencialidades dos alunos atendidos.

Dessa forma, é necessário ressaltar a importância de se promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com AH/SD, no qual suas necessidades educacionais serão atendidas. É necessário que seja ofertada uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que proporcionem seu desenvolvimento e contribuam para o fortalecimento de seu potencial. O AEE ao aluno com AH/SD quando bem direcionado, produz estudantes mais satisfeitos academicamente, entusiasmados com as propostas curriculares e mais ajustados social e emocionalmente. Com o apoio de professores qualificados e com possibilidades de interação com outros estudantes com

características similares, esses alunos desenvolvem em competências e em habilidades (ALENCAR, 2007).



Figura 1: Atividades individualizadas desenvolvidas na sala de AEE do Colégio Estadual Deodato Linhares pelos alunos AH/SD.

Em relação à adaptação do currículo para alunos com AH/SD, a LDBEN 9494/96 indica a necessidade de aceleração e enriquecimento curricular para esses estudantes. No que se refere à aceleração dos estudos, há a possibilidade da conclusão do percurso escolar em menos tempo, como estratégia de manter o estudante motivado. Em relação ao enriquecimento curricular, ou aprofundamento de estudos de forma conjunta, pressupõe a oferta de atividades e conteúdos voltados para áreas de maior destaque e interesse do estudante, além de promover atividades que ampliem sua visão do mundo, treinem habilidades e incentivem a resolução de problemas reais, por meio do Modelo de Enriquecimento Curricular proposto por Renzulli (2018).

A décima questão questionou os profissionais sobre a adequação da infraestrutura da sala de AEE. Ambos os profissionais entrevistados responderam “Sim” a esta pergunta.

A sala de recursos multifuncionais tem um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência. A infraestrutura adequada desse ambiente é defendida pelo Manual de Orientação: Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (2010), que ressalta a importância de um espaço organizado e adaptado, dotado de equipamentos, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade – entre eles, as tecnologias assistivas – que contribuam para a promoção da escolarização. Esses recursos devem eliminar barreiras enfrentadas pelos alunos atendidos, possibilitando a construção de sua autonomia, independência, socialização no ambiente educacional e, por fim, o seu pleno desenvolvimento.

A décima primeira pergunta quis saber a opinião dos profissionais do AEE sobre o papel da sala de recursos multifuncionais na inclusão dos alunos no ensino regular. Tendo como opções de resposta: Sim, de forma significativa; sim, de forma moderada; não, ainda há limites; não, a inclusão não é eficaz. Ambos os profissionais entrevistados indicaram que a opção “Sim, de forma significativa”.

Essa resposta reflete a importância da real inclusão dos alunos com deficiência, especialmente os com AH/SD, que constitui o grupo com maior percentual de atendimento deste estudo de caso. Para que a inclusão ocorra, é essencial a correta identificação e registro desses estudantes nos censos escolares, considerando que são essas informações que fundamentam a formulação de políticas públicas. É importante destacar que, quando se refere à inclusão de alunos com AH/SD, cada vez mais se faz necessário a eliminação de barreiras econômicas, culturais e atitudinais, bem como expansão dos módulos de formação específica para o AEE nos cursos de formação docente. Para que a inclusão se efetive, é imprescindível eliminar o preconceito ideológico, garantindo de forma democrática o direito de cada pessoa, de acordo com suas necessidades (PÉREZ e FREITAS, 2014).

A décima segunda pergunta procurou saber quais ações poderiam ser adotadas para melhorar o AEE na escola, apresentando as seguintes opções de resposta: Mais cursos de formação continuada; mais investimentos em recursos e materiais pedagógicos; aumento da equipe de apoio (professores, psicólogos etc.); melhoria da infraestrutura da sala de AEE; melhoria na colaboração entre os professores da educação regular e AEE; maior apoio da gestão escolar; outros (especificar). Sendo dada a oportunidade aos entrevistados assinalarem mais de uma opção.

Os profissionais A e B marcaram as mesmas opções: Mais cursos de formação continuada; Mais investimentos em recursos e materiais pedagógicos; Melhoria na colaboração entre os professores da educação regular e AEE. Em relação à formação continuada dos profissionais do AEE, Pérez e Freitas (2014), afirmam que AH/SD ainda é um tema pouco aprofundado na Educação Especial, pois ainda é um assunto cercado de mitos e crenças populares. Por isso, esse tema não é incluído nos cursos de formação inicial e continuada, bem como, não se espera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais. Como resultado, os alunos que apresentam esse comportamento, não são identificados, acreditando-se, erroneamente, que não existem.

Em se tratando da importância e necessidade de haver mais cursos de formação continuada, Da Cunha (2021, p.140), defende que

Não existe prática sem teoria, mas em se tratando de professor do AEE o laboratório é fecundo, o que impulsiona cada vez mais a busca por explicações nos fundamentos científicos para os dilemas enfrentados cotidianamente na sala de recursos. Dessa forma o aprimoramento profissional deve ser constante e dinâmico, pois na perspectiva da escola inclusiva a formação do professor do AEE se dá em um enfoque organizativo e voltado para a mudança.

As salas de recursos multifuncionais atendem alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, possibilitando acesso a recursos e estratégias pedagógicas especializadas (Santos, 2024). Há dois tipos de sala de recursos multifuncionais, denominadas Tipo I e Tipo II, cada uma com suas peculiaridades para atender às diferentes demandas educacionais desses alunos, resguardando um suporte adequado ao seu desenvolvimento e à sua inclusão escolar.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (Ropoli et al., 2010, p. 31).

Para Santos (2024), todos esses recursos são essenciais para a educação inclusiva, pois permitem aos professores do AEE construir e adaptar atividades, promovendo um melhor desenvolvimento dos educandos. Sendo assim, é de suma importância que esses materiais estejam presentes na sala de recursos multifuncionais, a fim de garantir melhores resultados no trabalho que está sendo desenvolvido. Trata-se de ferramentas que possibilitam aos professores elaborarem estratégias e práticas pedagógicas mais eficientes, promovendo, assim, um ensino inclusivo de maior qualidade.

É inegável a importância de se estabelecer uma parceria entre professores da sala de aula regular e professores da sala de recursos multifuncionais, em prol do pleno desenvolvimento dos alunos do AEE. No que se refere aos alunos com AH/SD, devido ao estereótipo ainda muito presente na sociedade gera uma expectativa muito alta em relação a esses alunos. De acordo com Alencar (2007), diante desse cenário, muitos professores da sala de aula regular e até mesmo, gestores de instituições educacionais se opõem à oferta do AEE para esses alunos, especialmente diante do grande contingente de alunos com deficiências diversas que permanecem sem atendimento especializado no país. Honnef (2015) considera essencial a parceria entre professor da sala de aula regular e professor do AEE, destacando que ambos devem trabalhar em sintonia em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência. O trabalho colaborativo entre esses profissionais, com seus conhecimentos, experiências e habilidades distintas, contribuindo significativamente para o ensino de conteúdos acadêmicos e aspectos comportamentais, contribuindo para o pleno desenvolvimento do aluno e o respeito às individualidades.

É necessário destacar que os documentos que guiam as ações da Educação Especial, como as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (2009), mencionam a necessidade de articulação entre o trabalho de professores de educação especial e de classe comum.

Segundo Arantes-Brero e Capellini (2022), há uma falha significativa na formação de professores, que interfere expressivamente em seu trabalho, refletindo negativamente para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem às necessidades individuais de cada estudante atendido na educação especial. Sendo assim, a formação em serviço, ou continuada, se mostra uma estratégia viável, pois parte da reflexão sobre a prática na docência. A referida formação deve capacitar os professores para que estes percebam indicadores de AH/SD, por meio da oferta de conceitos teóricos – práticos, além do conhecimento dos recursos disponíveis para as escolas, tais como os indicados pelo modelo de enriquecimento escolar defendido por Renzulli (2018).

A décima terceira pergunta questionou sobre quais seriam as principais formas de acompanhamento utilizados com os alunos atendido no AEE. Tendo as seguintes opções de respostas: Acompanhamento individualizado; Acompanhamento em pequenos grupos; Atividades práticas e lúdicas; Uso de tecnologias assistivas; Adaptação do currículo regular; Outro (especificar).

O profissional A e B assinalaram as mesmas as alternativas: “Acompanhamento individualizado; Atividades práticas e lúdicas.” Além dessas, o profissional B indicou “Acompanhamento em pequenos grupos”.

Segundo Silva (2024), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve considerar as individualidades de cada aluno, compreendendo suas especificidades e desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas às suas potencialidades. A autora destaca que a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais são ambientes distintos, com propostas pedagógicas diferentes: enquanto a primeira se concentra no ensino dos conteúdos curriculares, a segunda foca no desenvolvimento das habilidades e no atendimento às necessidades específicas de cada aluno.

A décima quarta pergunta questionou como os profissionais entrevistados avaliam o progresso acadêmico dos alunos atendidos no AEE. Tendo as seguintes opções de respostas: significativo; moderado; baixo; nenhum progresso.

Ambos os profissionais entrevistados indicaram um progresso significativo por parte dos alunos atendidos.

Segundo Sartoretto e Bersch (2025, S/P)

No atendimento educacional especializado, o professor fará, junto com o aluno, a identificação das barreiras que ele enfrenta no contexto educacional comum e que o impedem ou o limitam de participar dos desafios de aprendizagem na escola. Identificando esses "problemas" e também identificando as "habilidades do aluno", o professor pesquisará e implementará recursos ou estratégias que o auxiliarão promovendo ou ampliando suas possibilidades de participação e atuação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços da escola.

Sendo assim, quando o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais supera desafios, proporciona ressignificações, acolhimento e diálogo, a inclusão se torna parte cativa no processo de equidade de oportunidades, desenvolvendo também a sua autonomia, autoestima e socialização dos alunos, não só no ambiente escolar, como fora dele (SILVA, 2024).

A décima quinta pergunta quis saber como os entrevistados avaliam o envolvimento das famílias no processo educacional dos alunos atendidos na sala de AEE da escola. Tendo como opções de resposta: Muito participativo; Participa apenas quando solicitado; Pouco participativo; Não há participação.

Os profissionais entrevistados assinalaram a mesma opção “participa quando solicitado”.

De acordo com Silva (2024), a maioria das famílias das pessoas com deficiência considera escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento global de seus filhos. Diante disso, muitas famílias transferem a responsabilidade da educação de seus filhos para esses profissionais. Entretanto, o trabalho dos profissionais da educação só terá sucesso se houver apoio e participação ativa da família. A autora reforça que a parceria entre família e a escola assegura um melhor desenvolvimento

nas habilidades e potencialidades, bem como contribui para a disciplina e socialização da criança com deficiência.

Da Cunha (2021), afirma que é primordial que os alunos atendidos pelo AEE tenham acompanhamento de suas famílias, pois estes são responsáveis por garantir a frequência dos alunos, que ocorre em contraturno escolar. A parceria entre professores da sala de recursos multifuncionais e a família permite que os responsáveis conheçam o trabalho realizado pelos professores e contribuam para o desenvolvimento do aluno, auxiliando na superação de desafios e barreiras, o que repercute positivamente no seu desenvolvimento.

3 CONCLUSÃO

Historicamente, o indivíduo com deficiência foi — e ainda é — alvo de exclusão, o que tem refletido em sua invisibilidade social. Diante desse contexto, tem-se buscado mudar essa realidade por meio da implementação de diferentes leis que visam assegurar a equidade de acesso e de oportunidades às pessoas com deficiência. No que se refere à Educação, propõe-se o respeito às diferenças e a garantia de que todos tenham acesso aos mesmos direitos e deveres, podendo, assim, usufruir das mesmas oportunidades e, portanto, ter condições de alcançar os mesmos objetivos. Para isso, defende-se que todos, independentemente de sua condição, devem ter a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares e que, por meio delas, possam desenvolver integralmente suas potencialidades.

Dentre os serviços oferecidos na Educação Especial, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem a função não apenas de identificar, mas também de elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O trabalho desenvolvido pelos professores das salas de recursos multifuncionais é de suma importância para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos atendidos. Dentre esses alunos, estão aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que historicamente sofrem com os estereótipos relacionados à sua condição, com a invisibilidade quanto ao seu diagnóstico e com uma visão distorcida da necessidade de atendimento.

Somado a esses fatores, observa-se uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores em relação à temática das AH/SD, bem como uma escassez de literatura que registre experiências bem-sucedidas e que possam ser replicadas com esse público. Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de mais políticas públicas de inclusão, que, por meio da identificação e do atendimento adequado, respondam às demandas específicas desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-23.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e233814, 2022.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2025.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 18 de abril de 2025.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial Resolução – Nº. 4 CNE/CEB 2009b**. In.: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. MEC. SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 de maio de 2025.

_____. BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo de Educação Básica 2023**. Brasil, 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações Demográficas de Miracema**. 2024a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/miracema.html> .Acesso em 29 de jun. de 2025.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Miracema RJ. BRASIL, 2024b. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3303005-miracema/censo-escolar>. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____. BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: CE Deodato Linhares - Miracema RJ. Brasil, 2024c. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33006679-ce-deodato-linhares>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiesis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187–199, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1054>. Acesso em: 13 de junho de 2025.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

DA CUNHA, Cristiane Bacelar Lima. Atendimento educacional especializado: percepção do professor da sala de recursos multifuncionais de escolas públicas municipais de Salvador-BA. In: CUNHA, Cristiane Bacelar Lima. **Temas da diversidade**: experiências e práticas de pesquisa, v. 2, p. 128-154, 2021.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. -São Paulo: Atlas, 2008. 220p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação volume 1**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. **Anped Sul**, v. 10, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

Mori, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé (2009). O atendimento em salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação: O caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(3), 485-498. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000300011> . Acessado em: 22 de abril de 2025.

PATRICIO, Cintia Stringari; VOLPATO, Gildo. O atendimento educacional especializado (AEE): um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2020.

PÉREZ, Susana. Graciela. Pérez Barrera.; FREITAS, Soraia. Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/ superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, Joseph. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: Uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R.(Ed.), **Altas habilidades/superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais** (pp. 19-42). Juruá.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 abril de 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; EGGERT, Edla. A construção de uma pedagogia dos manuais médicos: um olhar queer sobre os discursos médicos da homossexualidade no século XX. **Revista Bagoas**, n. 16, p. 111-136, 2017.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina M. B.. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SANTOS, Warla Vanessa Pereira dos. **O atendimento educacional especializado (aee) contribuições para a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular**. 2024. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2024. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/41532/WARLA%20VANESSA%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS.%20MONOGRAFIA%20PEDAGOGIA.%20CFP%202024.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2025. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acessado em: 20 de maio de 2025.

SEDUC-RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul). **Novos cursos das Trilhas Formativas já estão disponíveis para professores da rede estadual de ensino**. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/novos-cursos-das-trilhas-formativas-ja-estao-disponiveis-para-professores-da-rede-estadual-de-ensino#:~:text=Oferecidos%20em%20colabora%3%A7%C3%A3o%20com%20a,aplicadas%20junto%20aos%20seus%20estudantes.&text=Os%20campos%20solicitados%20no%20formul%C3%A1rio,ocorridas%20na%20forma%3%A7%C3%A3o%20de%20professores>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SILVA, Josiane Silveira da. **Atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais**: a visão do professor da sala regular e da família. 2024.

SILVA, Leila Magda. As salas de recursos multifuncionais e a educação inclusiva. **International Integralize Scientific**. v 5, n 47, Maio/2025 ISSN/3085-654X.

SOUSA, Lazaro Mourão. **Educação Especial no Brasil**: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. 2020.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: uma análise da atividade dos professores de educação especial da região do Piemonte da Diamantina-Bahia. **Revista Teias**, v. 21, n. SPE, p. 183-193, 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**: as escolas para todos. Salamanca, 1994. 28 p. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Acesso em: 05 jul. 2025.

ZANON, Aline Portela. **Altas habilidades/Superdotação**: Barreiras na identificação no ensino regular. 2015. (Apresentação de Trabalho/Congresso).