

## **Desafios da transversalidade da Educação Especial na educação em tempo integral: a formação e atuação dos educadores do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**

Challenges of Special Education in full-time schooling: the training and practice of educators of the Integrated School Program in the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Brazil

Desafíos de la Educación Especial en la educación a tiempo completo: la formación y el desempeño de los educadores del Programa Escuela Integrada (PEI) en la Red Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais

Cynthia Loureiro Amorim 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

[cylourim@gmail.com](mailto:cylourim@gmail.com)

Libéria Rodrigues Neves 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.

[liberianeves@gmail.com](mailto:liberianeves@gmail.com)

Recebido em 05 de setembro de 2025

Aprovado em 13 de março de 2026

Publicado em 06 de abril de 2026

### **RESUMO**

O presente artigo refere-se a uma investigação acerca dos desafios encontrados pelos educadores, na educação em tempo integral, referente ao atendimento do público da Educação Especial. Para tal, parte de um levantamento de dados junto aos profissionais que atuam no Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – MG, desde o ano de 2007. Por meio de um questionário via formulário *Google*, contendo 31 questões, buscou-se identificar o perfil destes profissionais e o trabalho que desenvolvem no programa, bem como seus impasses e possibilidades diante de estudantes com deficiência e TEA, em oficinas de atividades culturais, esportivas e tecnológicas. Foram coletadas respostas de 108 participantes. Os dados nos permitem pensar que um modelo de educação em tempo integral, que vise a uma Educação Integral, ou seja, multidimensional, pode favorecer uma perspectiva inclusiva. No entanto, a formação dos profissionais torna-se imprescindível para a construção de uma cultura de acessibilidade na educação.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

**Palavras-chave:** Educação Integral; Educação Especial; Acessibilidade.

## ABSTRACT

This study aims to investigate challenges faced by educators in full-time schooling regarding serving students in Special Education. It is based on data collected from professionals working in the Integrated School Program, implemented in the Municipal Education Network of Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil, since 2007. Using a Google Forms questionnaire containing 31 questions, the study sought to identify the profile of these professionals and the work they carry out in the program, as well as the challenges and possibilities they encounter when working with students with disabilities and Autism Spectrum Disorder in cultural, sports, and technology workshops. Responses were collected from 108 participants. The findings suggest that a full-time education model aimed at comprehensive education—understood as multidimensional—can foster an inclusive perspective. However, professional training is essential to build an accessibility culture in education.

**Keywords:** Comprehensive Education; Special Education; Accessibility.

## RESUMEN

Este artículo evalúa los desafíos que enfrentan los educadores en la educación a tiempo completo con respecto a la atención del público de educación especial. Para ello, realiza una búsqueda de datos con los profesionales que trabajan en el Programa Escuela Integrada (PEI) desarrollado en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte, en Minas Gerais (Brasil), desde el año 2007. Con base en un cuestionario vía formulario de Google, que constaba de 31 preguntas, se buscó identificar el perfil de los profesionales y el trabajo que desarrollan en el programa, así como sus impases y posibilidades ante estudiantes con discapacidad y trastorno del espectro autista (TEA) en talleres de actividades culturales, deportivas y tecnológicas. Se recogieron las respuestas de 108 participantes. Los datos revelan que un modelo educativo a tiempo completo orientado a la educación integral, es decir, multidimensional, puede favorecer una perspectiva inclusiva. Sin embargo, la formación de profesionales se vuelve imprescindible para que se construya una cultura de accesibilidad en la educación.

**Palabras clave:** Educación Integral; Educación Especial; Accesibilidad.

## Introdução

Se considerarmos a criação das primeiras escolas especializadas para pessoas com deficiência – pessoas surdas e pessoas cegas –, no final do século XIX<sup>1</sup> (Januzzi, 2012), podemos dizer que a Educação Especial (EE) tem sido

pautada, no Brasil, há pouco mais de um século. No entanto, a discussão dessa modalidade de educação, oferecida na escola comum, é bem mais recente, culminando no que temos hoje como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008 (Brasil, 2008).

Decorridos quase 20 anos de sua promulgação, a PNEEPEI ainda é compreendida de modos muito diversos (Bueno, 2008; Garcia, 2017). Seja entre os pesquisadores ou no cotidiano das escolas, os discursos revelam concepções e pressupostos divergentes.

Junto a isso, não raro se detecta, no exercício docente, afirmações sobre a falta de condições para lidar com as especificidades de estudantes que compõem o Público da Educação Especial (PEE), sejam elas físicas, cognitivas, sensoriais ou comportamentais. Em suas justificativas, os docentes se percebem incapacitados e/ou não formados para lidar com tais especificidades, tendo em vista que nem as licenciaturas, nem as formações continuadas, segundo suas colocações, os tenham preparado para tal. Algo também debatido por pesquisadores do campo:

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Pletsch, 2009, p. 150).

Nesse sentido, uma questão central presente entre os professores refere-se ao desafio de ensinar diante do grande quantitativo de estudantes e da heterogeneidade que hoje se configura nas salas de aula, sobretudo nas redes públicas, favorecendo a angústia no exercício docente. Neves e Rahme (2021) destacam o sentimento de impotência, especialmente diante da perspectiva inclusiva, que se desdobra em queixa e recusa por parte de alguns professores.

Na medida em que as políticas avançam e os estudantes PEE passam a acessar as demais ofertas da escola, estas questões se apresentam em outros espaços que extrapolam ao da sala de aula do ensino regular.

Nessa perspectiva, o presente artigo refere-se a uma pesquisa<sup>2</sup> desenvolvida no âmbito de mestrado profissional em educação, a qual teve como foco os educadores do programa de educação em tempo integral da rede pública municipal

de Belo Horizonte (MG) – Programa Escola Integrada (PEI). Buscou-se conhecer os desafios, bem como as possibilidades presentes na atuação desses educadores, no que se refere ao atendimento do público da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

### **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

Até o início da segunda metade do século XX, a Educação Especial, para parte dos sujeitos que compunham seu público, se estabelecia através de um atendimento educacional especializado, em caráter substitutivo ao ensino comum, de modo geral, realizado em escolas especiais. E até o final da década de 1990, passou a se estabelecer também por meio de classes especiais.

Movimentos internacionais, bem como os documentos resultantes destes, favoreceram a elaboração de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil. Documentos paradigmáticos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) entre outros, reverberam, em alguma medida (Ferreira, 1998), no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especialmente no artigo 59, o qual trata dos direitos assegurados ao público da Educação Especial no que se refere ao acesso à escolarização.

No bojo destas mudanças, em 2006, o Brasil se torna signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), aprovada pela ONU, a qual estabeleceu que os estados-partes deveriam assegurar a Educação Inclusiva em todos os níveis de seus sistemas de ensino. Este documento, logo em seguida, foi incorporado como emenda à Constituição Federal.

É nesse cenário, que o documento da PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece a Educação Inclusiva como parte importante para uma educação de qualidade para todos e todas, apontando a expectativa de que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais dos estudantes e, simultaneamente, garanta a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, visando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns. Desse modo, prevendo a:

[...] 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).

Nesse contexto, no que se refere à formação docente, podemos citar mais recentemente uma sequência de resoluções encadeadas num cenário de disputa, as quais fomentaram a discussão da inclusão nos cursos graduação. Tais como: a Resolução nº 2/2015, que indica a necessidade de incluir temáticas como: “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2015, p. 11) nos currículos das licenciaturas; seguida da Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (Brasil, 2019), que tentou definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituir a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação); a Resolução CNE/CP n. 1/2020 (Brasil, 2020), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena, orientando a formação para a diversidade e sobre as especificidades dos estudantes que compõem o público da Educação Especial; e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica.

Embora estas resoluções se sucederam num contexto de disputas (Souza; Pereira, 2025), elas demonstram um contexto que considera a necessidade da temática da diversidade e da inclusão escolar na formação de professores.

No entanto, além de encontrarmos nas escolas um número massivo de docentes que se formaram em período anterior à vigência dos referidos documentos, podemos acrescentar ainda o grande número de profissionais que atuam junto aos estudantes no contraturno escolar, em redes de ensino que oferecem a educação em tempo integral, aos quais não é exigida formação em nível superior, o que amplia os desafios para uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Este passa a ser o foco do presente trabalho.

## **Educação integral e educação em tempo integral**

A discussão sobre a Educação Integral no Brasil tem início na primeira metade do século XIX e foi “marcada por correntes teóricas e filosóficas distintas” (Geber, 2015, p. 37). Segundo Carvalho (2014) *apud* Geber (2015), há uma pluralidade de interpretações sobre a Educação Integral, embora vigore a perspectiva da promoção do desenvolvimento dos sujeitos considerando aspectos multidimensionais. Nesse sentido, para Gadotti (2009) *apud* Domingues (2018), inexistente um modelo único de Educação Integral, podendo esta ser entendida “como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas” (Gadotti, 2009 *apud* Domingues, 2018, p. 41). Desse modo, envolvendo a cultura, a saúde, o transporte, a assistência social etc., visando a integralidade da educação, com qualidade sociocultural.

O surgimento da Educação Integral, segundo Domingues (2018), está diretamente relacionado à necessidade de atendimento e proteção de crianças e jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade social, assim como a necessidade de reduzir as desigualdades educacionais. A autora relata que as famílias reconhecem na Educação Integral o aspecto do cuidado, mas também a oportunidade de um tempo maior para as aprendizagens, algo já preconizado pelo Programa Mais Educação<sup>3</sup>, criado em 2007, visando garantir às crianças e jovens “o direito de aprender, incidindo-se na diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral” (Brasil, 2013, p. 13). De acordo com a proposta do Mais Educação, “a educação integral

exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação” (Brasil, 2009, p. 10).

O diálogo sobre Educação Integral vem articulado às políticas de ampliação de jornada escolar, culminando na promulgação da Lei n. 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, o qual prevê jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais e traz como finalidade a perspectiva do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo intencional e integrado, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola com a participação da comunidade escolar (Brasil, 2023a), visando possibilitar a melhoria da aprendizagem, garantir mais inclusão social e proteção, além de proporcionar enriquecimento a partir de experiências advindas de atividades esportivas, artísticas, de cultura e lazer (Brasil, 2023b).

Para tal, a partir da adesão ao Programa Nacional, as escolas das redes públicas passam a receber recursos financeiros e técnicos focados na melhoria da infraestrutura, bem como no aprimoramento da formação de professores e equipe gestora, para o desenvolvimento de suas propostas (Brasil, 2023c).

Com isso, vem-se ampliando o acesso do público da EE ao tempo integral. De acordo com Mendes (2024) o número de matrículas passou de menos de 200.000 estudantes, em 2014, para quase 600.000, em 2023. Diante disso, deparamo-nos com novos desafios.

O primeiro deles se refere ao fato dos estudantes público da EE terem garantidos os direitos tanto de frequentarem o AEE, oferecido no contraturno, quanto de frequentarem as atividades dos programas de tempo integral, oferecidas nesse mesmo horário. Sotero, Cunha e Garcia (2019) destacam que são direitos concomitantes e inclusive devem estar articulados, no entanto, as orientações legais não explicitam de que forma isso pode ser organizado do ponto de vista dos tempos e espaços.

O segundo desafio, foco central do presente trabalho, diz respeito à formação dos profissionais que atuam como educadores nas atividades do tempo integral. A

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

estes não é exigida formação em nível superior, sendo valorizadas suas experiências nas áreas de conhecimento específicas envolvidas nas atividades. Isso, em tese, diminui as chances de contar com profissionais que tenham conhecimento acerca das especificidades da EE na perspectiva inclusiva; ou, pelo menos, demandaria um investimento das redes de ensino numa formação continuada para o atendimento do PEE. É nesse cenário que a pesquisa aqui abordada se inscreve.

## **A Educação Integral em Belo Horizonte: Programa Escola Integrada (PEI)**

A rede municipal de Belo Horizonte tem consolidado o Programa Escola Integrada (PEI), que vem compondo uma jornada escolar superior a 35 horas semanais, desde o ano de 2006. Atualmente, o PEI está garantido a cerca de 50 mil estudantes nas quase 200 escolas da rede. A partir de 2019, os estudantes PEE passam a ter garantidas suas matrículas no PEI, em caráter compulsório, representando hoje cerca de 1800 estudantes.

O PEI surge a partir de um plano piloto – o Projeto Escola Integral –, implementado inicialmente em seis escolas da rede. Este projeto surge no contexto do programa Escola Plural<sup>4</sup>, implantado na rede em 1995, a partir de dois princípios fundamentais: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva (Miranda, 2007). Com relação ao projeto, Ramalho (2014) destaca a proposta de “ampliação das dimensões educativas, a incorporação de novos saberes e de novos perfis profissionais, a concepção de cidade educadora e o desenvolvimento de ações intersetoriais” (p. 16).

Em 2007, o projeto foi ampliado para mais escolas e teve sua proposta pedagógica reformulada, em especial referente ao trabalho dos profissionais responsáveis por sua realização (Silva, 2013). Tornando-se, desde então, o Programa Escola Integrada (PEI)

Assim, através do PEI, esta rede de ensino estende o tempo de permanência na escola, visando também à garantia da aprendizagem na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>5</sup>, mediante atividades

organizadas a partir de uma matriz curricular baseada em cinco macrocampos – acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura, arte e patrimônio, cultura digital e educomunicação, território e meio ambiente –; e quatro eixos transversais – educação em direitos humanos, diversidade e relações étnico-raciais, educação econômica e cidadania, educação científica e promoção da saúde (Belo Horizonte, 2023).

As atividades ficam a cargo de profissionais contratados, denominados monitores – geralmente oriundos das comunidades onde as escolas estão localizadas; ou estagiários – estudantes de graduação. Em cada unidade escolar, um professor efetivo responde pela coordenação do PEI, orientando e acompanhando.

Em 2023, o programa contava com 1.471 educadores – monitores ou estagiários – distribuídos em toda a rede, com jornada de trabalho variando entre 30, 40 ou 44 horas semanais, conforme a demanda de cada unidade escolar.

É nesse cenário que a pesquisa aqui apresentada buscou investigar a transversalidade da Educação Especial na educação em tempo integral, a partir dos desafios e possibilidades verificados junto aos educadores, no que se refere ao atendimento dos estudantes PEE no contraturno.

## Metodologia

A pesquisa se constituiu de duas etapas metodológicas: levantamento bibliográfico e levantamento de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionário eletrônico (formulário *Google*), com 31 perguntas, enviados aos sujeitos a partir da mediação de seus respectivos coordenadores, seguido de análises e reflexões.

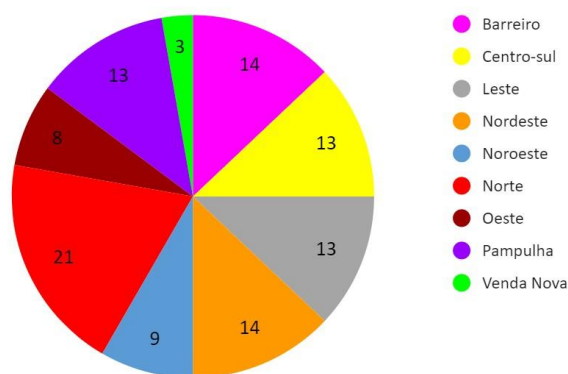
Referente à primeira etapa, constatou-se grande número de pesquisas, no acervo de dissertações e teses disponíveis no Portal da CAPES, entre os anos de 2018 e 2023, envolvendo os temas da inclusão, Educação Especial e formação de professores. Especificamente em relação ao Programa Escola Integrada como foco de estudo, foram levantadas 27 dissertações e teses, nas quais não se localizou a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

discussão do trabalho e da formação dos profissionais para o atendimento do público da EE na educação em tempo integral.

Referente aos questionários eletrônicos, buscou-se alcançar os 1.471 profissionais por meio do contato<sup>6</sup> com os coordenadores do PEI de todas as escolas. Obteve-se 108 respostas, perfazendo 7,4%. Apesar do pequeno percentual de participantes, o Gráfico 1 demonstra que a amostra contempla a atuação em escolas localizadas em todas as regionais administrativas da cidade.

**Gráfico 1** - Quantitativo de monitores/estagiários por regional



**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2024.

Segundo Babbie (2003) *apud* Santos (2018), uma amostragem deve apontar uma representatividade, não necessariamente em relação a todos os aspectos. O autor destaca que “a representatividade, no sentido que tem para a amostragem, limita-se às características relevantes para o interesse da pesquisa” (p. 57).

Com isso, a pesquisa não dialogou com grande representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo específico (Silveira; Córdova, 2009), ao mesmo tempo em que se levantou dados sobre os sujeitos – profissionais do PEI – visando conhecer o impacto da presença de estudantes da EE no programa.

Em face do exposto, passaremos a apresentar alguns dos dados gerados.

## Os educadores do PEI e o trabalho com estudantes da Educação Especial na educação em tempo integral

Buscou-se levantar dados referentes à escolarização destes profissionais. Apesar de a exigência para o exercício da função referir-se ao nível básico, cerca de 67% apresentava algum contato com o nível superior (incompleto, completo ou em andamento).

**Tabela 1** - Escolaridade

ESCOLARIDADE	MONITORES E ESTAGIÁRIOS
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio incompleto	2
Ensino Médio	30
Magistério	3
Superior Incompleto	3
Graduando	41
Graduado	22
Graduado, cursando outra graduação	3
Pós-graduando	2
Pós-graduando com 2 graduações	1
Total	108

**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2024.

As graduações em curso referiam-se em maioria a licenciaturas, embora registramos também os cursos: análise e desenvolvimento de sistemas, ciência da computação, enfermagem, fisioterapia, nutrição, biomedicina e veterinária.

Quanto à formação para a EE, somente 24 respondentes declararam terem participado de alguma formação/curso sobre o tema. Destes, 5 indicaram que a formação foi oferecida pela própria escola onde trabalhavam.

No entanto, a grande maioria informou haver estudantes da EE participando do PEI em sua escola, embora nem sempre nas atividades que ministravam. Quanto

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

à existência de dificuldades em relação ao trabalho com este público, no PEI, colhemos os seguintes resultados:

**Tabela 2** - Dificuldades no atendimento de estudantes da EE nas atividades da oficina

Não	Sim	Às Vezes	Não respondeu	Não constata estudantes da EE no PEI	Constata estudantes da EE no PEI, mas não em sua oficina
51	37	1	2	1	16

**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2024.

Dos 51 participantes que afirmaram não encontrar dificuldades diante da participação dos estudantes da EE, 42 não justificaram suas respostas, o que não nos permitiu ter um panorama mais aprofundado. Dos que justificaram, encontramos três tipos de respostas:

*“Não encontro dificuldade, me dedico mais a Ele” (apoio à coordenação).*

*“Não encontro dificuldades, pois consigo atender a todos com o conhecimento que tenho. Mas gostaria de aprender mais” (área de capoeira).*

*“Não, porque já havia dado aula para alguns, com as mesmas deficiências, em outras escolas” (área de contação de histórias).*

Referente aos que afirmaram encontrar dificuldades, ao examinarmos as justificativas, localizamos cinco categorias:

- 1) Os comportamentos envolvidos no tipo de deficiência do estudante:

*“A única dificuldade que tenho com meus alunos com TEA é na rotina de atividades, porque quando há mudança repentina de horários (fora do meu controle) eles ficam muito incomodados, às vezes choram, ficam muito tristes ou irritados” (área de língua portuguesa).*

*“Alguns estudantes não conseguem ficar na sala de aula devido a sensibilidade auditiva ou por motivos diversos” (área de artes e jogos).*

*“Autismo” (área de esportes).*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

*“Manter a concentração do aluno especial e do restante dos alunos quando o aluno especial não está com o apoio” (apoio à coordenação).*

2) A aceitação por parte dos demais estudantes:

*“Outros alunos são um pouco resistentes, não sabem tratá-los de forma adequada” (área de informática).*

*“As principais dificuldades que enfrentamos está inerente à questão educativa do próprio educando deficiente e na maioria das vezes, uma dificuldade da própria turma em aceitar e entender o aluno. Por exemplo, existem alunos com sensibilidade auditiva tremenda, mas não conseguem ficar em sala por causa do barulho, gerado pelos próprios estudantes” (área de reforço escolar).*

3) As falhas na colaboração dos profissionais de apoio ao estudante:

*“Dificuldade maior que já tive foi com monitores de inclusão que não ajudam a criança” (área de taekwondo).*

*“Alguns têm dificuldade de visão, outros têm déficit de atenção, e alguns ainda possuem alguma dificuldade cognitiva, necessitando de auxílio/ apoio de auxiliar de inclusão” (área de informática).*

*“Tenho dois alunos com autismo que participam tranquilamente. Uma aluna com síndrome de Down extremamente agitada e impulsiva (gosta de derrubar as coisas e fazer bagunças). Um aluno com autismo mais severo que na maioria das aulas o acompanhante o tira de sala antes de eu pegar a turma (não o deixam participar, mesmo se eu pedir)” (área de artesanato).*

4) A falta de conhecimento para planejar atividades adequadas aos sujeitos com deficiência:

*“Algumas, por exemplo nas atividades de alfabetização e reforço; mas tenho conversado com colegas para adaptá-las” (área de educação ambiental).*

*“Falta de formação para atender melhor” (área de Informática).*

*“Alguns alunos possuem graus altos de certas divergências, nas quais preciso pensar em algum planejamento específico para aquele aluno” (área de robótica).*

5) As falhas na organização e estrutura da escola:

*“Falta de espaço adequado” (área de acompanhamento pedagógico).*

*“Por mais que as crianças estejam presentes e ‘comportadas’, é extremamente difícil aplicar o mesmo conteúdo das oficinas entre todos os alunos, já que a idade nas turmas é muito variada também” (área de desenho).*

*“A dificuldade em conseguir dar uma atenção especial em turmas com muitos estudantes” (área de esportes).*

Ao examinar as cinco categorias, apostamos que a falta de formação impacta direta ou indiretamente em todas elas. O desconhecimento pode acarretar tensões, incompreensões e dificuldades no trabalho com os estudantes da EE, o que inviabiliza a acessibilidade nas atividades, bem como o manejo do coletivo e o uso dos tempos e espaços para a construção de propostas inclusivas.

A desinformação impacta também na perpetuação de conceitos e expressões que já não fazem parte no léxico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Localizamos, em algumas respostas, expressões como “criança especial”, “alunos de inclusão”, “deficiente”, entre outras. Impacta ainda no trabalho em colaboração por parte do profissional do PEI e do profissional de apoio ao estudante PEE.

Quanto perguntados sobre seus conhecimentos em relação ao conceito de acessibilidade, 36,11% mencionaram a acessibilidade arquitetônica, digital, urbana, metodológica; 37,04%, ao falarem de acessibilidade, mencionaram auxílio, direitos das pessoas com deficiência ou mesmo não demonstraram muita propriedade quanto ao conceito; 25% declararam não saber, saber pouco ou quase nada; e 1,85% não respondeu. Nada referente à acessibilidade como “um atributo do ambiente que garante que todos convivam de forma independente, com segurança e autonomia, nos espaços, mobiliários e equipamentos abertos ao público ou de uso público” (Brasil, 2013, p.49 *apud* Kraemer e Thoma, 2018, p. 556).

Esta pareceu ser a questão mais afetada pela falta de formação específica pra a EE presente nesse corpo de profissionais. E podemos pensar que o equívoco conceitual pode interferir na prática pedagógica, na medida em que se compreende a acessibilidade vinculada apenas a elementos físicos e estruturais.

Mas apesar de todos os elementos apontados por parte dos respondentes, referentes aos desafios no trabalho pedagógico, é interessante registrar que em suas respostas não aparece a falta de abertura ou algum tipo de recusa diante do estudante da EE. Nesse sentido, cabe destacar que a proposta do PEI não conta com uma grade curricular pré-determinada, padronizada institucionalmente, ou mesmo prevê o compromisso com resultados submetidos a avaliações

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

sistematizadas, que reverberam na avaliação do desempenho profissional do educador. Isso talvez contribua para a flexibilidade no planejamento das práticas educativas, bem como para a possibilidade de pensar propostas que viabilizem percursos pedagógicos singulares, calcados nas diferenças individuais.

Desse modo, os profissionais do PEI parecem conseguir focar mais nas potencialidades do que nos possíveis déficits dos estudantes com deficiência, o que favorece um trabalho calcado na multidimensionalidade. Assim, podemos pensar na perspectiva da Educação Integral como de certa forma mais alinhada à proposta de uma Educação Inclusiva, conforme se prevê nos documentos nacionais e locais.

Isso se mostra em algumas respostas referentes à adaptação de atividades para os estudantes da EE. A maior parte relata não haver a necessidade de realizar adaptações para estes estudantes, o que pode indicar a presença de propostas mais inclusivas nesse turno do tempo integral:

*“Até então não precisei adaptar nenhuma atividade” (área de laboratório de ciências).*

*“Nunca tive, só tive que explicar mais detalhadamente” (área de dança).*

*“Ainda não precisei adaptar a aula, porque estou articulando formas de incluí-lo com a coordenação pedagógica” (área de jogos e brincadeiras).*

Quanto aos que mencionam as adaptações em suas propostas pedagógicas, estes parecem ter como foco a participação do estudante junto à turma e não de forma separada. Quando as descrevem, referem-se à alteração da atividade, de modo a simplificá-la; à criação de um modo específico de apresentá-la; ou à modificação da proposta como um todo para que possa ser realizada por todos do grupo, inclusive estudantes da EE.

*“Mostrar com figuras como eles podem realizar alguns trabalhos mais simples nos aparelhos” (área de informática).*

*“Mudança de regras do jogo ou mesmo mudança de alguma brincadeira, escolha de times e afins” (área de regras e psicomotricidade).*

*“Sim, outra dinâmica na brincadeira, o papel mais grossinho para a estudante conseguir virar no jogo da memória, atividades em dupla ou em grupo, para interação e auxílio” (área de educação ambiental).*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

*“Adaptar movimentos, manter atenção reforçada e ter outra explicação didática para tal estudante” (área de dança).*

Entre outros elementos, buscou-se, com o questionário, perceber a necessidade e o interesse, por parte destes profissionais, em relação a uma formação com o tema da Educação Especial e Inclusiva. Apenas 9 entre os 108 participantes não responderam afirmativamente. Seguem algumas respostas:

*“Sim, porque eu não tive explicações sobre como proceder em caso de crises de alunos com TEA, em cada nível. Extremamente importante para que a oficina seja bem conduzida e cumpra seus objetivos” (área de língua portuguesa).*

*“Sim, pois acho que todos da escola precisam estar preparados para recebê-los, para que eles se sintam seguros, que sintam que estão sendo recebido e fazendo parte daquele meio” (apoio à coordenação).*

*“Sim! Seria um ponto positivo de maior conhecimento, sem falar que beneficiaria os [outros] estudantes indiretamente” (área de dança).*

*“Com certeza sim, pois temos que ter uma formação adequada para atender com excelência a todos, sem negligenciar, é preciso estudar para compreender e ajudar da melhor forma” (área de artesanato).*

A partir dos dados, percebeu-se que a maioria destes profissionais não se coloca em situação de impossibilidade para o trabalho justificada na falta de formação. Mas reconhecem que esta pode contribuir para ampliar os conhecimentos e qualificar suas práticas inclusivas.

Parece-nos que no Programa Escola Integrada da RME-BH, há mais experiências positivas do que negativas, por parte dos educadores, no que se refere ao atendimento do PEE. Apesar das dificuldades, percebemos também inventividade e desejo de saber. Os profissionais participantes da pesquisa, de modo geral, parecem encarar a diferença (Omote, 2006) pela via do desafio e não pela via da impossibilidade. Desse modo, pensando a diferença a partir do próprio sujeito, ou seja, com foco neste em relação a ele mesmo (*Ibidem*), com vistas a alcançar sua apropriação daquilo que é ofertado pelas oficinas.

Os dados nos permitem pensar ainda que um modelo de educação em tempo integral, que vise a uma Educação Integral, ou seja, uma formação multidimensional,

a partir de campos do saber para além dos instituídos no currículo regular, pode favorecer uma perspectiva inclusiva no que se refere aos estudantes público da EE.

No entanto, uma formação que aborde a EE torna-se imprescindível. E no que se refere a modelos de educação em tempo integral, tais como o PEI, que não exige dos profissionais alguma licenciatura, tal formação deveria ser articulada pelas próprias escolas.

Baseando-se nos dados aqui apresentados, defendemos que a formação pode ampliar o repertório e, conseqüentemente, favorecer a reflexão e a construção de melhores estratégias de acessibilidade, assim como otimizar os conhecimentos prévios que os profissionais trazem, no sentido de promover um aprimoramento dos processos, bem como dos resultados, para todos os estudantes.

Além da formação, é importante destacar a relevância de um projeto que garanta de fato a transversalidade da EE no tempo integral, o que inclui o trabalho do AEE. Sotero, Cunha e Garcia (2019) advertem que:

No âmbito do ordenamento legal, não há uma regulamentação que defina em que tempo e espaço é garantido e organizado o AEE ao aluno público-alvo da educação especial matriculado na educação integral. A legislação aponta que tanto o AEE quanto a participação nas propostas curriculares são direitos do aluno, mas não regulamenta de que forma esses direitos devem ser exercidos no cotidiano das famílias e escolas (p. 247).

Os participantes da pesquisa mencionam os profissionais de apoio, mas não fazem nenhuma referência, em suas respostas, ao AEE, garantido, na rede, aos estudantes PEE. Não foi possível perceber nem mesmo se os professores do AEE têm observado os estudantes durante as atividades do PEI. Tendo em vista o recorte do trabalho, não se pode precisar em que medida este serviço tem atravessado as atividades do tempo integral e/ou vice-versa.

## Considerações

A PNEEPEI (Brasil, 2008) prevê a transversalidade da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, o que inclui o serviço do AEE, profissionais de apoio e formação de

educadores para a garantia da acessibilidade. Referente à Educação Básica, a EE atravessa também as políticas de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, passando o estudante PEE a usufruir não apenas do serviço do AEE, no contraturno, mas também das atividades fomentadas pelo Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023).

Tais atividades, muitas vezes, são desenvolvidas nas redes públicas de educação por profissionais sem vínculo efetivo com as escolas, dos quais não é exigida formação acadêmica em licenciatura, tampouco formação para a EE, não raro desconsiderando os desafios e possibilidades vivenciados por estes profissionais.

A partir do estudo aqui apresentado, tendo como foco a rede municipal de BH, que oferece a educação em tempo integral há cerca de 20 anos, por meio do Programa Escola Integrada (PEI), podemos apontar algumas considerações.

A amostra permite concluir que, apesar da precariedade dos vínculos profissionais, grande parte dos participantes apresenta vínculo com o ofício.

Quanto à formação acadêmica, a maioria apresenta algum contato com o nível superior (incompleto, completo ou em andamento), embora sem formação para a EE. No entanto, cerca de metade dos participantes afirma não ter dificuldades para o trabalho com os estudantes PEE. Percebe-se que a proposta do PEI permite a flexibilização pedagógica, privilegiando mais as potencialidades do que os possíveis déficits dos estudantes PEE. Assim, podemos pensar nessa perspectiva da Educação Integral como de certa forma mais alinhada à proposta de uma Educação Inclusiva.

Contudo, muitos participantes listam algumas dificuldades, referindo-se: aos comportamentos envolvidos no tipo de deficiência do estudante; à aceitação por parte dos demais estudantes; às falhas na colaboração dos profissionais de apoio; à falta de conhecimento para planejar atividades adequadas aos sujeitos com deficiência; e a falhas na organização e estrutura da escola. É possível pensar que a falta de formação impacta direta ou indiretamente nestes, sendo esta uma demanda que aparece massivamente nas respostas dos participantes.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

Consideramos, por fim, que a educação em tempo integral certamente significa uma oferta importante para a educação pública. No entanto, é preciso haver investimento nos profissionais que atuam no contraturno; alinhamento entre estes e os professores dos conteúdos curriculares, os profissionais de apoio do PEE e o professor do AEE; formação inicial e continuada para a EE, que perpassa toda a equipe escolar. Ou seja, políticas públicas de EE e Educação Integral que favoreçam uma Educação Inclusiva.

## Referências

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Belo Horizonte: PBH, 2023. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/programa-escola-integrada-pei>. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. [19] p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. 92 p. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf). Acesso em: 26 set. 2022.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. 48 p. (Série Mais Educação). ISBN 978-85-7783-138-8. Disponível em: [http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passos\\_a\\_passo\\_MAIS\\_-EDUCACAO\\_cm\\_2013.pdf](http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passos_a_passo_MAIS_-EDUCACAO_cm_2013.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015b**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 21 nov. 2024./CNE, 27 out. 2020. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa**: sobre. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/programa>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 14.640**, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

informacao/acoes-e-programas/programas/programas\_suplementares/educacao-basica/lei-no-14-640-de-31-de-julho-de-2023-eti.pdf/view. Acesso em 05 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.495**, de 2 de agosto de 2023. Brasília, DF. 2023c. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas\\_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/portaria-no-1-495-de-2-de-agosto-de-2023.pdf/view). Acesso em 05 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

DOMINGUES, Francinete Ferreira de Souza. **Educação integral, práticas curriculares e formação continuada de professores**: um estudo nas escolas municipais de Ariquemes – RO. Orientadora: Rosângela de Fátima Cavalcante França. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6322860](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6322860). Acesso em: 19 ago. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66.

GEBER, Saulo Pfeffer. **As práticas educativas dos agentes culturais em um Programa de Educação Integral**. Orientador: Juarez Tarcísio Dayrell. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

com Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão** Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 554-563. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000062018>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MENDES, Eniceia. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos**. [Palestra] Publicado pelo canal: ANPED Nacional. YouTube. 04 set. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em 30 ago. 2025.

MIRANDA, Glaura V. de. Escola Plural. **Estud. av.** 21 (60), Ago 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jFL6Wn76Qr6RhmsrbDsxRxk/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica Maria F. Trabalho coletivo, sujeito e prática da conversação: uma contribuição a partir da perspectiva psicanalítica à educação especial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 141-168, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/neves-rahme.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 251–272, 2006. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589>. Acesso em: 2 set. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2019.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Camila Carvalho dos. **Ser agente cultural do Programa Escola Integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos**. Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Marcília de Sousa. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. Orientador: Hélder Ferreira Isayama. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493555>

Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-96VFCE>. Acesso em: 4 set. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2: a pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago., 2019.** <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219694>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOUZA, Sirleine B; PEREIRA, Rayan S. Formação inicial de professores e Educação Especial em universidades públicas de Minas Gerais. **Cad. CEDES 45, 2025.** <https://doi.org/10.1590/CC292834>. Acesso em: 19 ago. 2015.

**UNESCO. Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: ONU, 1994. [17] p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

**UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. [7] p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 26 jan. 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundados em 1854 e 1857, respectivamente, no Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Parecer CEP – CAAE 68882023.1.0000.5149.

<sup>3</sup> Programa nacional, vigente até 2016, que ampliou a jornada escolar, para no mínimo 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e

educação econômica.

<sup>4</sup> Programa implantado na rede, considerado inovador e polêmico, que visava a redução do fracasso escolar buscando eliminar as bases excludentes da escola. Propôs a criação de ciclos de formação e a ressignificação dos processos de avaliação até então existentes.

<sup>5</sup> Em 2018, iniciou-se o atendimento na Educação de Jovens e Adultos, com oficinas realizadas antes ou depois das aulas ou aos sábados. Em 2022, teve início o atendimento na Educação Infantil.

<sup>6</sup> Todos os coordenadores responderam positivamente à participação, afirmando terem repassado a solicitação aos educadores de sua unidade.