

DIÁLOGOS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA EM UMA ESCOLA NO DISTRITO FEDERAL

DIALOGUES BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND A CLASSROOM IN A DISTRITO FEDERAL SCHOOL

Lara Marques da Silva¹
Mifra Angélica Chaves da Costa²

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma importante ferramenta da Educação Especial dentro das escolas, que contribui para o atendimento das especificidades dos estudantes em processo educativo. A partir dessas reflexões, desvelou-se a seguinte problemática: existem diálogos entre os profissionais do AEE e os professores da sala de aula regular dos Anos Finais do Ensino Fundamental a fim de ofertar um trabalho inclusivo para os estudantes com deficiência? Constitui-se como objetivo geral desta pesquisa analisar as relações dialógicas e colaborativas entre AEE e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à garantia de inclusão dos estudantes com deficiência de uma escola do Distrito Federal. As produções de Mantoan (2004), Rosseto (2015) e Salvini et. al (2019) contribuíram para compreender o papel do AEE na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se alinha com a pesquisa de campo e apresenta uma análise de entrevista a profissionais do AEE e a professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal, com o intuito de compreender suas visões sobre as aproximações entre o AEE e os professores regulares. De modo geral, as falas das professoras revelam que se faz o possível frente a realidade dos estudantes. As professoras entrevistadas reconhecem que se promove a inclusão, principalmente, quando se realiza um trabalho conjunto com a sala de aula regular, porém, evidenciaram grandes desafios da realidade da educação brasileira que dificultam o estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas.

Palavras-chave: Diálogos. Colaboração. Inclusão.

ABSTRACT

The Specialized Educational Service (SES) is an important tool within schools, which contributes to the specific needs of students in the educational process. Based on this, the following issue arises: is there a dialogue between SES professionals and regular classroom teachers in the final years of elementary school in order to provide an inclusive work for students with disabilities? The overall aim of the following survey is to analyze the relationship between SES professionals and regular final-year elementary school teachers regarding the assurance of inclusion of students with disabilities in a school in the Federal District. The works of Mantoan (2004), Rosseto (2015) and Salvini et. al (2019) greatly contributed to clarifying the role of SES regarding Inclusive Specialized Education. The survey, with qualitative approach, aligns with the field research and presents an analysis of interviews with SES professionals and regular final-year elementary school teachers working in the public education system of the Federal District, aiming to comprehend their views on connecting SES and regular school teachers. The overall teachers' statements show that efforts are made according to the reality of the students. The interviewed teachers recognize that Inclusion is promoted mainly when there's group work with the entire classroom, however, they highlight great challenges within the context of brazilian educational system that hinders the establishment of dialogue and collaborative connections.

Key words: Dialogue. Collaboration. Inclusion.

¹ Discente da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: laramarques@gmail.com

² Orientadora. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: mifra@ufersa.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O processo educativo de um estudante deve fornecer conhecimentos que o ajude a lidar com o mundo, gerar autonomia de pensamento e auxiliar na tomada de decisões conscientes em termos de cidadania. Para o estudante com deficiência, vale o mesmo; porém, este possui especificidades a serem atendidas. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação. A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) é um significativo referencial para a educação no Brasil é um importante norteador para estabelecer os direitos destes estudantes, dentre os quais se salienta o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, sendo o AEE um direito do estudante com deficiência, é importante investigar se sua função se cumpre na educação básica, dada sua importância à educação especial e inclusiva. Esta pesquisa pode contribuir para deslindar a dimensão do AEE, a qual busca estar articulada com os professores regentes de diferentes áreas do conhecimento, ao ouvir suas perspectivas sobre o serviço que é ofertado e identificando as melhores propostas, estratégias e recursos pedagógicos para atender os estudantes.

A escolha desta temática foi motivada por experiências profissionais vivenciadas como professora da sala de aula comum, que, ao se deparar com estudantes com necessidades educacionais no 6º ano do Ensino Fundamental, tais como Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal, se encontrou destituída de ação, sem saber que poderia recorrer aos profissionais do AEE para obter ajuda apoio e estabelecer um diálogo profícuo, a fim de tornar mais satisfatório o processo de ensino e aprendizagem. A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância em ampliar as produções acadêmicas sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o AEE, sobretudo ao se considerar as defasagens existentes na formação de professores e a urgência em debater a inclusão em um contexto em que o mundo se transforma e exige da escola uma formação que eduque o sujeito de forma integral e possibilite a construção de habilidades e competências para viver.

Tendo em vista as reflexões supracitadas, desvelou-se a seguinte problemática: existem diálogos entre os profissionais do AEE e os professores da sala de aula regular dos Anos Finais do Ensino Fundamental a fim de ofertar um trabalho inclusivo para os estudantes com deficiência? Partindo da importância destes diálogos colaborativos, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa analisar as relações dialógicas e colaborativas entre AEE e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à garantia de inclusão dos estudantes

com deficiência de uma escola do Distrito Federal. Para alcançá-lo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir sobre as políticas atuais de Educação Especial na perspectiva inclusiva e Atendimento Educacional Especializado na educação básica brasileira;
- Caracterizar o cenário da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino do Distrito Federal no tocante aos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Identificar as concepções que as professoras do AEE e da sala de aula regular possuem em torno do Atendimento Educacional Especializado

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se alinha com as pesquisas de campo e apresenta uma análise de entrevista a profissionais do AEE e a professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), com o intuito de compreender suas visões sobre as aproximações entre o AEE e os professores regulares. Apoiou-se em uma revisão dos parâmetros legais que envolvem a educação especial inclusiva e o AEE, encontrados na Lei nº 9.394 de 1996, na Política Nacional de Educação Especial de 2008, nas Resoluções nº 2 de 2001 e nº 4/ 2009 do CNE/CEB, e no Decreto nº 7.611/ 2011. As produções de Mantoan (2004), Rosseto (2015) e Salvini et. al (2019) contribuíram para esclarecer o papel do AEE na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. A pesquisa direciona a reflexão para uma parte pouco debatida no âmbito das investigações acadêmicas sobre o AEE, que diz respeito à relação colaborativa entre professores que atendem estudantes com deficiência.

Este trabalho está estruturado em quatro tópicos. O primeiro aborda a inclusão, a Educação Especial e o AEE no cenário brasileiro, e o tópico seguinte explicita a realidade no Distrito Federal. Logo após, no terceiro tópico, são apresentados os procedimentos metodológicos de produção da informação empírica, e por fim, o último tópico, há a análise e discussão dos resultados, que busca evidenciar significados e implicações das concepções levantadas nas entrevistas.

2. APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do processo de escolarização. O início de seu ingresso nas escolas se deu em instituições especializadas, geralmente de iniciativa privada, mas que ainda segregavam estes estudantes da sociedade escolar. Porém, principalmente a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a

dignidade humana passou a compor o debate sobre o acesso à educação, ao evidenciar que “a educação é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (Stainback e Stainback, 1999, p. 21).

A escola é organismo complexo e dinâmico que possibilita a promoção da inclusão social ao colocar os estudantes em contato com os conhecimentos acumulados historicamente (Libâneo, 2012), de forma que estes contribuam para “desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.” (Gadotti, 2009, p. 98). Ao reconhecer o papel que a escola desempenha na educação dos sujeitos, o debate sobre a inclusão dos estudantes com deficiência tomou grandes proporções no cenário internacional, e que tiveram importantes reflexos no Brasil. Com maior visibilidade, a conquista de direitos com bases legais começou a se configurar no país.

Como aponta Salvini et. al (2019), desde que Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 foram instituídas, estabeleceu-se que a matrícula dos estudantes com deficiência deve ser feita preferencialmente na rede regular de ensino. E desta forma, o século XXI começou sendo marcado pelo ingresso gradativo de estudantes com deficiência nas escolas comuns, fazendo despontar a necessidade de apoio no processo de escolarização destes estudantes para garantir acesso e permanência (Salvini et. al, 2019), na perspectiva da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, e prevê serviços de apoio especializado oferecido por professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a *integração* desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996). A integração, de acordo com Mantoan (2004, p. 39), “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”, já que o estudante é inserido na escola comum, mas ainda tem que se adequar às exigências dela. A inclusão é um conceito mais abrangente, que considera não somente os estudantes público-alvo da educação especial, mas todos os estudantes de uma escola. E assim, o sistema educacional é estruturado em torno das necessidades de todos os estudantes:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2004, p. 39).

Como aponta Mantoan (2004), é evidente que os estudantes com deficiência são uma grande preocupação para os professores que trabalham na perspectiva da educação inclusiva. A autora afirma que, em realidade, a escola tradicional resiste à concretização da inclusão, e neste processo, ao revelar a ausência de preparo dos professores para atuar com a diversidade dos estudantes, acaba por responsabilizar esses sujeitos por não atenderem às expectativas estabelecidas para o processo de aprendizagem. E rechaçamos essa concepção excludente, pois assim, é feita uma manutenção do pensamento que defende a existência de espaços segregados para a educação; uma via mais fácil do que transformar a escola em prol dos estudantes. A escola tem o papel de acolher, respeitar todas as pessoas e criar possibilidades para que os alunos aprendam.

A Educação Especial deve se aproximar de perspectivas que viabilizem a inclusão no ensino regular, e não segregar o estudante dentro do espaço escolar. Neste sentido, faz-se necessário reconhecer os diversos avanços ocorridos para que os estudantes com deficiência tenham direitos assegurados na escola. Conforme dito anteriormente, nesta modalidade de ensino, estão previstos serviços de apoio especializado, dentre os quais se sobressai o AEE, foco deste trabalho e importante serviço para a educação inclusiva; mas é relevante destacar também a criação de escolas bilíngues para surdos e a garantia de profissionais intérpretes de Libras em todos os níveis de educação.

2.1. O Atendimento Educacional Especializado

O AEE possui extrema relevância para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva enquanto ferramenta para contribuir no desenvolvimento da autonomia e aprendizagem destes sujeitos. De forma a complementar ou suplementar a formação do estudante da educação básica, o AEE é conduzido por professor com formação específica e que possui diversas atribuições, dentre as quais se destacam elaborar e cumprir o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na sala de recursos multifuncionais (SRM), e se articular com os professores regentes de diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de colaborar com os processos educativos da sala de aula comum.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) estabelecida pelo Ministério da Educação em 2008, e que é vigente no momento presente, foi um importante marco legal para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Destaca-se a garantia do acesso ao ensino regular, oferta do

AEE e formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão como principais objetivos do PNEE. A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, ao instituir as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e para a Educação Especial, estabelece que o AEE complementa ou suplementa a formação do estudante 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" (Brasil, 2009), sendo os recursos de acessibilidade aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo. Deste modo, o professor que atua no AEE colabora para:

- 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, 2009).

De acordo com a legislação, o professor que atua no AEE tem que possuir uma formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009). Como aponta Rosseto (2015), não há especificação em que âmbito essa formação específica deve ocorrer, mas com as defasagens da formação inicial de professores no que tange à educação especial, é evidente que predominam as formações continuadas e especializações para capacitar os professores do AEE. Considerando a diversidade do público que requer o atendimento, muitos conhecimentos são construídos na prática cotidiana da SRM, visto que “há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo” (Rosseto, 2015, p. 107), e esse aspecto demonstra a demanda de formação docente constante.

Ademais, dentre as atribuições do professor do AEE, observa-se que há um predomínio de funções organizativas e articuladoras que relegam os conteúdos escolares, em detrimento do

trabalho pedagógico compromissado com a atividade de ensino. A escola se abriu para receber novos grupos sociais, mas ainda tem dificuldade em democratizar o conhecimento (Mantoan, 2004); este aspecto desvela uma concepção de educação reforçadora do pensamento de que para alguns, a escola serve para construir conhecimentos, mas que não há necessidade de que os estudantes com deficiência aprendam, apenas socializem e convivam com os demais. Para Rosseto (2015), esse aspecto descaracteriza o trabalho primário de um professor:

O AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão e ao ser colocado como a garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e na aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos. Portanto, esse atendimento está no bojo das ações que atualizam a educação de acordo com as expectativas do homem com capacidade técnica e habilidades imediatas para o processo produtivo no mundo globalizado (Rosseto, 2015, p. 112).

Por outro lado, observadas suas incumbências, nota-se que recai ao docente do AEE uma atribuição quase humanamente impossível de ser alcançada (Bondezan, Goulart, 2013), e que no cotidiano escolar, faz com que a responsabilidade sobre o estudante com deficiência seja transferida quase em sua totalidade ao AEE, que persuade os demais professores a cumprir com a proposta inclusiva (Rosseto, 2015). Há de se destacar que um serviço tão importante quanto o AEE é responsabilidade de um número reduzido de professores dentro de uma escola, e na realidade da educação brasileira, por vezes faltam profissionais, ou estes atendem de forma itinerante, se a instituição na qual o estudante está matriculado não possui o espaço físico da sala de recursos. A aprendizagem dos conteúdos deverá ocorrer na sala de aula comum, por mais que muitos professores, que também possuem suas defasagens de formação quanto à educação especial, esperem que os atendimentos na sala de recursos funcionem como um reforço escolar (Bondezan, Goulart, 2013). É neste aspecto que a atuação do AEE se faz pertinente ao dialogar e orientar os professores sobre as estratégias de ensino e utilização de recursos pedagógicos adequados.

A articulação entre professor do AEE e o professor da sala de aula comum é extremamente benéfica para promover a acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante, porém, na realidade das escolas, existem uma série de percalços que atravancam a concretização dos diálogos pedagógicos entre ambas as partes. Mesmo que a lista de atribuições do professor do AEE seja tão extensa, não lhe cabe outra tarefa além de complementar ou suplementar o que o estudante já aprende na sala de aula comum. Por outro lado, os professores regentes se afligem com as dificuldades e defasagens de aprendizagem que comumente os estudantes com deficiência possuem, e não sabem que caminho trilhar, visto

que, no que tange à Educação Especial, a formação inicial dos professores é repleta de lacunas e não há incentivo para a formação continuada. Depositam no AEE a expectativa de que os atendimentos façam um reforço dos conteúdos dos componentes curriculares, o que foge à competência do serviço, por desconhecerem o seu verdadeiro papel, ademais de não participarem da elaboração do PAEE.

Mas é necessário destacar o conhecimento que é detido pelo AEE: o de uma formação específica para atuar com estudantes com deficiência. Nesta posição, para garantir a inclusão e o cumprimento da legislação, o professor do AEE deve colaborar ativamente com os professores da sala de aula comum para desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que promovam a inclusão dos estudantes nas atividades escolares, e no sentido da elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Desta forma, o AEE vai além da SRM.

A partir do entendimento da complexidade do AEE, há de se ressaltar que este serviço, dentro da escola comum, não pretende e não deve substituir a Educação Especial, tampouco o ensino regular (Rosseto, 2015). Este é um importante serviço para a efetivação da inclusão e para a promoção de condições que visem garantir uma educação de qualidade, e que muitas vezes, representa a voz do estudante com deficiência dentro da escola e da sala de aula. Assim, é necessário que o trabalho entre o serviço de AEE e os professores da sala de aula comum seja colaborativo em termos de troca de conhecimentos, experiências e informações.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO FEDERAL

Aproximadamente cinco anos após a promulgação da LDB, o Distrito Federal passou a instituir leis específicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial. Primeiro foi criada a Lei nº 2698/2001, que dispõe sobre o atendimento especializado em classes comuns ou especiais para os estudantes que, naquele contexto, eram entendidos como portadores de deficiência. A Lei segue em vigor no momento de produção desta pesquisa, e cabe ressaltar que muitas legislações, tanto em âmbito distrital quanto federal, ainda não passaram por atualizações terminológicas e conceituais que melhor se adequam ao paradigma da conjuntura atual, que convencionou o uso do termo “pessoa com deficiência”.

Em realidade, em trabalho publicado em 2005, Sassaki explica que diversos movimentos mundiais já eram favoráveis a se nomearem “pessoas com deficiência”, em razão de que esta designação não camufla a deficiência, e sim dá dignidade à pessoa. Marquenzan (2008) discute sobre os efeitos de sentido que são criados na legislação brasileira nas formas de

se referir à pessoa com deficiência, e que o uso e repetição destes termos são reveladores da visão que a sociedade possui sobre esses sujeitos e que valor é atribuído a eles.

A Lei nº 3218/2003 dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal no ensino regular, com ressalvas aos casos nos quais a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança. O discurso desta legislação demonstra uma abordagem reducionista ao se referir somente à criança, como se a deficiência estivesse restrita à infância e não tivesse sua continuidade na adolescência, aspecto que desconsidera a diversidade das deficiências e reforça estigmas desumanizantes; é como um reflexo do uso do termo “portador de deficiência” no texto da Lei. Ademais, contribui para a infantilização da pessoa com deficiência, o que configura capacitismo³ mesmo no espaço escolar, visto que muitas vezes estes estudantes enfrentam expectativas reduzidas de aprendizagem e têm suas capacidades subestimadas.

Já a Lei nº 4317 de 2009, que institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, coloca em seu capítulo III, seção II, as questões pertinentes ao direito à educação básica, assim como propôs a LDB:

Art. 37. O Poder Executivo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado da Educação, deve assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino [...] (Distrito Federal, 2009).

A garantia de matrícula para o estudante com deficiência é uma importante política inclusiva para assegurar seu acesso à educação, visto que, historicamente, estes sujeitos tinham o direito de matrícula negado sob a justificativa de ausência de infraestruturas e de preparo profissional. Mas é importante que isso não represente uma priorização da matrícula dos estudantes com deficiência como uma preocupação primeira da Lei que versa sobre a “integração”⁴ da pessoa com deficiência, colocando em segundo plano a adequação que as escolas devem desenvolver para atender aos estudantes. Também é notável que não há menção direta ao atendimento educacional especializado.

Em 2010, foi divulgado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal um caderno de orientações pedagógicas sobre a Educação Especial alinhado à proposta da Política

³ O capacitismo, de acordo com Lage et. al (2023), é uma forma de opressão que discrimina pessoas com deficiência ao considerar que são inferiores e menos capazes de realizar as mais diversas atividades. Pode ser expresso por meio de atitudes intencionais ou veladas, ou seja, já internalizadas pela sociedade, e que resultam na exclusão social da pessoa com deficiência. É um termo pouco difundido no Brasil, portanto, urge a necessidade de ampliar os debates de forma a agregar conhecimento à população.

⁴ O uso do termo “integração” está de acordo com o texto da Lei nº 4317/2009, que ainda não passou por alteração. Há de se ressaltar que o debate sobre a inclusão no Brasil ganhou significativa força com a Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015).

Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Este documento aborda fundamentos legais e bases conceituais da Educação Especial, descreve os serviços de educação especial, como é feita a enturmação dos estudantes com deficiência, seja em classes comuns inclusivas ou classes especiais, e explica o papel da sala de recursos.

A resolução nº 3, de 19 de dezembro de 2023, estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. É uma legislação que traz termos atualizados ao se referir ao público-alvo desta modalidade de ensino, ao se referir aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não Transtornos Globais do Desenvolvimento, que entrou em desuso desde 2013 de acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, mas que permanece constando em outras legislações. Seu artigo 4º afirma que o poder público tem como dever garantir o AEE ao estudante que necessita da Educação Especial, e em seu artigo 5º, declara que é dever da escola e da rede de ensino a garantia da acessibilidade plena. A organização pedagógica prevista na resolução envolve a elaboração do Plano Educacional Individualizado, a garantia de adaptação e adequação da prática pedagógica e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no âmbito da avaliação da aprendizagem.

A portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024, que dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional detalha a organização do AEE na sala de recursos:

Art. 94. O AEE realizado nas SRs será conduzido por Professores especializados que:

- I - suplementam, no caso de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- II - complementam, para os estudantes com deficiências e Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- III - oferecem atendimento substitutivo, ensino de Português como segunda Língua;
- IV - além das orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- V - orientam os Professores regentes quanto à realização da Adequação Curricular.

(Distrito Federal, 2024)

Ainda de acordo com a atual portaria, a sala de recursos generalista (SRG) que atende os estudantes do Ensino Fundamental, possuem, via de regra, a seguinte composição:

Quadro 1 – Composição da sala de recursos generalista no Distrito Federal

Etapa	Anos	Quantitativo de professores	Carga horária	Habilitação/Aptidão
Ensino Fundamental	1º ao 5º ano	1	20 horas por turno	Professor de Atividades com aptidão comprovada
	6º ao 9º ano	1	20 horas por turno	Professor da Área de Ciências da Natureza ou Matemática, com aptidão comprovada

		1	20 horas por turno	Professor da Área de Ciências Humanas ou Linguagem, com aptidão comprovada.
--	--	---	--------------------	---

Fonte: Distrito Federal (2024)

Percebe-se que essa organização busca contemplar as características que o Ensino Fundamental possui. Do 1º ao 5º ano, o estudante está em vias de alfabetização e letramento, e possui apenas um professor, geralmente com formação em Pedagogia⁵, que é responsável por ensinar de forma unificada as diferentes áreas do conhecimento. Na sala de recursos, portanto, ele será atendido por um professor com formação que corresponde a essas demandas. Já do 6º ao 9º ano, quando os componentes curriculares são ministrados por diversos professores com formação específica, as necessidades de ensino-aprendizagem mudam, e estes também passam a compor a SRG.

É importante destacar que a ausência de um profissional com formação em Pedagogia na SRG dos Anos Finais pode comprometer o AEE, sobretudo se a demanda do estudante não se restringe às áreas específicas das disciplinas ministradas, e ainda está relacionada a aspectos da alfabetização e letramento, aspecto que é de competência dos pedagogos. A atuação exclusiva de docentes das áreas de exatas e humanas pode se mostrar insuficiente.

Por outro lado, é necessário questionar a forma como é feito o ensino nessa etapa da educação básica. Mantoan (2004) destaca que o Ensino Fundamental foi impactado significativamente pela inclusão escolar em razão de seu modelo que ensina a reproduzir conhecimentos, que comumente concebe conhecimentos de forma fragmentada, e ainda atribui maior grau de importância a determinados componentes curriculares em detrimento de outros. O aluno que não atinge essa expectativa é reprovado. O rompimento com este modelo é essencial para que a inclusão aconteça.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida apresenta aspectos que caracterizam as pesquisas qualitativas, que, de acordo com Mendonça (2017), preocupam-se com a interpretação e compreensão da realidade e dos sujeitos pesquisados, dos acontecimentos sociais e comportamentos humanos. A pesquisa qualitativa está associada a procedimentos específicos para a coleta e registro das informações para analisar os processos envolvidos e abordá-los de forma minuciosa (Mendonça, 2017). De acordo com Marconi e Lakatos, (2017), a pesquisa de campo é

⁵ No Distrito Federal, até a publicação da portaria conjunta nº 40 de 06 de agosto de 2025, o professor da educação básica que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia era denominado “professor de Atividades”. De acordo com a nova portaria, este passa a ser denominado “professor de Pedagogia”.

empregada para conseguir conhecimentos sobre um problema para o qual se busca uma resposta, a partir da observação de fenômenos como ocorrem e da coleta e registro das variáveis. Neste trabalho, produziu-se a informação empírica por meio de uma entrevista com professoras do AEE e da sala de aula comum de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

A entrevista é uma técnica de aquisição de informações sobre um determinado assunto solicitadas diretamente a partir da interação entre o pesquisador e o pesquisado. Ao se utilizar dela, o investigador “visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2014, p. 108). Para esta pesquisa, uniu-se as características da entrevista estruturada e não estruturada (Marconi e Lakatos, 2017); utilizou-se um roteiro de perguntas previamente determinadas para obter de seus entrevistados respostas às mesmas perguntas, possibilitando uma comparação entre as respostas, mas com liberdade para fazer novas perguntas em caso de pertinência.

Foram entrevistadas quatro professoras que atuam em uma instituição dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal com estudantes com deficiência. O DF possui pouco mais de 800 escolas públicas, sendo treze Centros de Ensino Especial e duas Escolas Públicas Integral Bilíngue Libras e Português Escrito. A escola que é o lócus desta pesquisa fica situada em uma região administrativa de periferia. Parte do corpo de professores possui vínculo efetivo com a SEEDF, e há um grande número de professores de contrato temporário. No ano de 2025, está atendendo a 30 estudantes com deficiência, entre turno matutino e vespertino.

Adotou-se nomes fictícios para preservar as identidades das professoras entrevistadas, inspirados em educadoras brasileiras. O Quadro 2 apresenta o perfil das profissionais que trabalham no AEE. Conduzidas virtualmente, a entrevista com Nísia foi realizada em 13 de junho de 2024, e teve duração média de 19 minutos. Já em 17 de junho, ao longo de cerca de 18 minutos, ocorreu a entrevista com Amália. As perguntas dirigidas às docentes buscaram apreender a atuação do AEE conduzida por elas na escola, e suas percepções sobre o desempenho do serviço.

Quadro 2 – Professoras do Atendimento Educacional Especializado

Nome	Nísia	Amália
Formação inicial	Ciências Biológicas	Letras e Pedagogia
Pós-graduação	Educação Ambiental	Educação Especial
Tempo de atuação no AEE	2 anos	10 anos

Fonte: Lara Marques (2025)

Já o Quadro 3 apresenta o perfil das professoras que trabalham na sala de aula regular. A escolha destas profissionais para contribuir com a pesquisa foi guiada por dois parâmetros: primeiro, que atuassem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e segundo, que lecionassem componentes curriculares de áreas do conhecimento distintas, para que fosse possível perceber as diferentes experiências de ensino-aprendizagem em cada disciplina. A entrevista com Macaé ocorreu em 24 de junho de 2025, e teve duração aproximada de 30 minutos, e a entrevista com Antonieta ocorreu em 4 de julho de 2025, com duração média de 16 minutos. Ambas foram realizadas virtualmente. As perguntas feitas buscaram desvelar os conhecimentos que as professoras da sala de aula comum possuem sobre a atuação do AEE na escola, bem como sua própria atuação perante os estudantes com deficiência e suas percepções sobre o AEE.

Quadro 3 – Professoras da sala de aula regular

Nome	Macaé	Antonieta
Formação inicial	Letras	Artes Visuais
Tempo de atuação em sala de aula	2 anos	5 anos
Etapa e ano de ensino para o qual lecionam atualmente	6º e 7º ano	6º e 7º ano

Fonte: Lara Marques (2025)

O roteiro da entrevista (Quadro 4) com as professoras do AEE incluiu, ao total, 5 questões; já com as professoras da sala de aula comum, o roteiro contou com 6 perguntas. O objetivo da entrevista foi de compreender suas visões sobre as aproximações entre o AEE e os professores regulares. As entrevistas foram realizadas em junho de 2025 por meio de um serviço de comunicação por vídeo, e foram gravadas com um *smartphone*.

Quadro 4 – Roteiro de perguntas para a entrevista

	Para professoras do AEE	Para professoras da sala de aula comum
Informações iniciais	Nome: Formação: Pós-graduação: Tempo de atuação no AEE: Quanto estudantes são atendidos pelo AEE atualmente? Qual o tipo de deficiência/transtorno eles possuem?	Nome: Formação: Pós-graduação: Componente curricular que ensina: Tempo de docência: Ano/Etapa de ensino: Possui estudantes com deficiência em suas turmas? Se sim, quantos? Qual o tipo de deficiência/transtorno?

Perguntas	1. Como é seu processo de elaboração e execução do PAEE? 2. Você participa da elaboração do PEI e do preenchimento do formulário das adequações curriculares? 3. Quais ações o AEE consegue promover na escola para além da sala de recursos? 4. Quais são as suas possibilidades e desafios para promover a inclusão no AEE e na escola? 5. Você sente que seu trabalho com os professores da sala de aula comum é colaborativo?	1. Você sabe o que é o Atendimento Educacional Especializado e para que ele serve? 2. Você sabe que tipo de ações e atividades são desenvolvidas com o aluno na sala de recursos? 3. Você sabe quais são as atribuições do professor da sala de recursos? 4. Quais são os seus desafios para promover a inclusão na escola e dentro da sala de aula com seus alunos? 5. Você já apresentou alguma demanda relacionada ao seu componente curricular aos professores da sala de recursos? 6. De acordo com sua concepção, como os professores da sala de recursos poderiam te ajudar com os objetivos de aprendizagem que você propõe aos estudantes com deficiência?
-----------	---	--

Fonte: Lara Marques (2025)

A partir da transcrição das entrevistas, foi realizada uma nova leitura das respostas das professoras em busca dos pontos mais relevantes de suas falas. Isso deu-se como ponto de partida para a organização e análise das informações coletadas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um importante norteador das ações a serem desenvolvidas com os estudantes com deficiência. Cabe destacar que as professoras Nísia e Amália atendem 30 estudantes com deficiência, sendo sua maioria com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). As professoras foram enfáticas ao declarar que é importante identificar as especificidades de cada estudante individualmente, quando perguntadas sobre o processo de elaboração e execução do PAEE:

[...] Primeiro a gente tem que ver cada aluno, né? [...] só que cada um tem uma especificidade, tem uma facilidade para entender algo ou uma dificuldade para entender outras, não é? Então, o principal para mim é entender o aluno, para a partir daí a gente trabalhar com os planos, né? (Nísia, Distrito Federal, 2025).

Olha você sabe que a gente tem um plano para cada aluno, né? [...] E atendendo as especificidades de cada aluno, tá? [...] Então a gente monta esse plano depois que a gente faz uma entrevista com os pais, né? No início do ano, a gente faz essa entrevista com os pais e monta o atendimento. [...] Geralmente quando a gente não conhece o aluno, a gente vai ler toda a documentação desse aluno, a adequação curricular que veio da outra escola, [...] para ver como é que esse aluno. E assim a gente monta esse plano de atendimento individual. (Amália, Distrito Federal, 2025).

Apesar de não descreverem a abordagem inicial com os estudantes e as formas de encontrar as especificidades, mencionaram ações importantes como entrevistar a família e recorrer a documentações e registros dos estudantes quando as informações são insuficientes. Também foram perguntadas sobre o Formulário de Adequações Curriculares, que, no Distrito

Federal, é equivalente ao plano de ensino individualizado e deve ser produzido em parceria pelos professores do AEE e da sala de aula comum. Essas adequações consistem em “um conjunto de adaptações e modificações no planejamento, objetivos, atividades e avaliações, visando atender às necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes”, (Distrito Federal, 2025), e previstas pela Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação:

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

Um ponto comum nas falas das professoras foi que, dado o fato de que o documento é redigido de forma colaborativa, elas não se responsabilizam pela parte que indiscutivelmente é papel do professor da sala de aula comum:

Sim, sim, pra direcionar até os professores, né? [...] Tem documentos que a gente só orienta, né? Dá ideias, tudo, mas a gente não pode fazer pelo professor, né? Mas participar a gente tem que participar, porque até... [...] São coisas que nem todo professor é preparado para isso, né? [...] Na faculdade mesmo, muitas vezes ninguém aprende isso. Então quem vai orientar, quem vai direcionar, somos nós. (Nísia, Distrito Federal, 2025).

Então a gente monta junto com os professores a adequação curricular, totalmente juntos. Se a gente não montar junto, não sai a adequação curricular. Só que esse formulário você sabe que é o professor da sala de aula comum que tem que fazer. Ele tem que preencher. A gente só orienta, né? [...] A participação é mais de orientação, porque esse documento é realizado pelos professores da sala de aula comum. (Amália, Distrito Federal, 2025).

Nísia ainda deixa a inferir em sua fala que o papel de orientação que o AEE possui advém de uma posição de detentor de formação no tocante ao atendimento de estudantes com deficiência. A posição de Amália vai de acordo com o que prevê a portaria 1.608 de 28 de novembro de 2024, que enfatiza que o professor do AEE apenas orienta a realização da adequação curricular.

As professoras apresentaram distintas perspectivas no que se refere às práticas de inclusão promovidas na escola para além da sala de recursos. A primeira docente pontuou que “Durante os jogos escolares, nossos alunos sempre estão inseridos [...] junto com os outros alunos. Nas feiras de ciências, a gente sempre tenta... Os professores também tentam, sempre inclui-los, né? Nos projetos que fazem parte da escola, nos passeios.” (Nísia, Distrito Federal, 2025). Estes são projetos desenvolvidos na instituição com todos os estudantes, como jogos escolares, feira de ciências e passeios, nos quais sempre se tenta “incluir” os que recebem atendimento do AEE.

Porém, a ausência de menção às adequações e adaptações necessárias para que os estudantes tenham uma experiência inclusiva levam a refletir sobre o embate entre integração e inclusão. Em contrapartida, mas também de forma complementar, a segunda docente afirma que o AEE “*se intromete em tudo*” (Amália, Distrito Federal, 2025). Por vezes, a única maneira de fazer com que o estudante com deficiência esteja incluído nas ações coletivas da escola, vem do empenho do AEE para que isso aconteça, mesmo sem a garantia de condições, sendo estas igualmente responsabilidade dos professores da sala de aula regular que coordenam esses projetos e de todos que compõem a escola.

Amália acrescenta que, ademais da sala de recursos, as ações desenvolvidas para garantir a inclusão são o diálogo constante com a família dos estudantes e com os professores; com estes últimos, principalmente para garantir a adaptação dos conteúdos. Também explicou sobre um projeto que coordenou com vistas a estimular os estudantes com deficiência a ler, mas que acabou se expandindo para a sala de aula comum. Cabe destacar a formação da professora na área de códigos e linguagens, aspecto que favoreceu a elaboração do projeto:

O quê que a gente pensou? A gente não vai fazer só aqui na sala de recurso, a gente vai levar a malinha. A gente chamava a mala de leitura e aí a gente levava para a sala e pedia para o professor de português, com a ajuda dele, a gente desenvolveu esse projeto. Foi daquele do livro Extraordinário, depois a gente passou o filme para eles, trabalhamos o livro, assim, em vários contextos. Né? Para que os meninos percebessem mais que os alunos especiais, PCDs, estão ali. (Amália, Distrito Federal, 2025).

Isso mostra o diálogo construído e que contribui para um trabalho colaborativo, que certamente irá impactar positivamente a formação do aluno. Como afirma Freire (2002, p. 51) que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. O diálogo amplia a relação, construção do conhecimento e possibilita a transformação da sociedade.

As professoras foram perguntadas sobre as possibilidades e desafios para promover a inclusão no AEE e na escola. Amália chega a destacar o apoio recebido por parte da supervisão pedagógica da escola no tocante ao desenvolvimento de projetos e provisão de instrumentos, tais como computador, impressora, ar-condicionado e jogos. Alega que, em contrapartida, alguns recursos não são suficientes e o AEE arcou com os custos de materiais adaptados para trabalhar componentes curriculares. Sobre este assunto, do ponto de vista de Nísia, há necessidade de maior assistência advinda da Secretaria de Educação com materiais adaptados para diferentes áreas do conhecimento que ofereçam suporte para o AEE e para os professores da sala de aula regular. Mas ela também critica o modelo das avaliações de larga escala, que

recebem adaptação irrisória, o que demonstra falta de preocupação de instâncias superiores com os estudantes da Educação Especial, ao mesmo tempo em que essas instâncias demandam que a escola seja inclusiva.

Em relação aos desafios, as perspectivas de Nísia e Amália coadunam no que se refere à superlotação das salas de aula:

Ó, pra mim, um dos maiores desafios é a quantidade de alunos e a dificuldade dos professores, assim... [...] Os TEAs já são vários níveis. E é um mundinho diferente para cada um, é um diagnóstico diferente. Tem o diagnóstico CID, só que cada um tem um nível, né? E aí, você em sala de aula lotada, o professor tem que, né? [...] E os nossos incluídos nessa sala de aula, eles também têm, né? Precisam de um suporte maior [...] Aí fica por conta do professor e professor muitas vezes não dá conta de fazer, por mais que tenha muito boa vontade, você não vai conseguir o tempo inteiro estar suprindo essa necessidade do aluno. (Nísia, Distrito Federal, 2025).

Então a gente também entende que professor que está ali na sala de aula comum, é difícil disponibilizar 10, 15 minutos da sua aula para dar uma atenção individual para aquele aluno, é muito difícil. [...] Porque, realmente, com 32 alunos fica quase impossível. Ao mesmo tempo que é um desafio, mas eu também entendo. (Amália, Distrito Federal, 2025).

Observa-se que esse problema apontado pelas docentes de salas superlotadas aumenta ainda mais o desafio e que esta é uma realidade não somente no Distrito Federal, mas também no Brasil. De acordo com as professoras, esse fator acaba por limitar a ação dos docentes na sala de aula regular para atender as especificidades dos estudantes.

As professoras Nísia e Amália responderam se sentem se seu trabalho com os professores da sala de aula comum é colaborativo, mas sem adentrar na seara da reciprocidade da relação na escola em que atuam:

Que acontece? Eu gosto muito de me botar à disposição dos professores, né? [...] Então quando você pode, né? É, já antecipar certas dificuldades do professor e já orientar, já se botar à disposição e ajudar nas documentações, acho que facilita bastante. [...] A gente não tem mais essa opção de não trabalhar a inclusão, né? Não existe. Todos temos que trabalhar. Mas também não fomos preparados. Assim, tão... Com tanto tempo, com tanta... É tudo muito superficial, né? E aí acaba que os professores ficam muitas vezes sozinhos para tentar entender esse mundo novo, né? [...] Mas eu, com o passar dos anos... É perceptível que a escola em si, não só os professores, né, têm olhado com um olhar diferenciado, para os alunos e que eu vejo que tá desenvolvendo, que tá melhorando, não é? (Nísia, Distrito Federal, 2025).

Eu digo que é parcialmente. Com alguns, professores a gente consegue alcançar esse objetivo, com outros, não. Como nas séries finais o aluno tem 10 professores, né? Então a gente tem que trabalhar com cada professor desse aluno. Não é igual nas séries iniciais, que é um professor por turma. É muito mais fácil a gente sentar com esse professor e ter um trabalho melhor, assim. [...] Às vezes a gente consegue alcançar esses objetivos. E às vezes não. E tudo bem também. Está tudo bem. Porque a gente não consegue com um, mas consegue com outro. [...] Agora tem muitos professores que não querem, que não querem adaptar, que não querem fazer adequação, que não querem participar do projeto. [...] E isso, assim, é um desafio da gente tentar convencê-los de que eles têm esse aluno e que tem que disponibilizar um tempo para esse aluno, que tem que fazer adaptação, que tem que fazer

adequação, que tem que inserir esse aluno ali no contexto social também da turma. (Amália, Distrito Federal, 2025).

Nísia responde no sentido de que se coloca à disposição tendo em vista as dificuldades que já passou na sala de aula comum, e vê a importância de auxiliar o professor que fica sobrecarregado com tantas demandas. Reconhece que atualmente os professores refletem mais sobre a pauta da inclusão e buscaram o AEE para fins de suporte. Amália alega que o trabalho é parcialmente colaborativo ao ressaltar uma especificidade que o AEE possui nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que é a grande quantidade de professores para lidar, e que deste modo, não consegue atingir objetivos com todos os professores.

As professoras da sala de aula regular também apresentaram suas concepções sobre a colaboração no trabalho. Inicialmente, Macaé e Antonieta foram questionadas se sabiam o que é o AEE e para que ele serve, porém, demonstraram conhecimentos imprecisos sobre o assunto:

Olha, eu não vou mentir que eu fico com bastante dúvida entre o atendimento especializado, se é o atendimento especializado, se é a sala de recurso, porque eu sei que tem diferença entre duas salas que tem o um atendimento e que tem uma, a sala de recurso, que eles atendem alunos diferentes. Se eu não me engano, a sala de recurso, ela realmente faz o atendimento de alunos com deficiência. (Macaé, Distrito Federal, 2025).

Olha, eu não sei com muitos detalhes, não posso falar com toda certeza do mundo, mas eu sei que é um atendimento voltado para os alunos com alguma deficiência, é... Acho que uma neuro divergência também, e que estão ali para dar um suporte, né, extra, para o nosso trabalho. (Antonieta, Distrito Federal, 2025).

As professoras também foram perguntadas se sabiam que tipo de ações e atividades são desenvolvidas com o aluno na sala de recursos. Macaé (Distrito Federal, 2025) explica que “*Lá na minha escola, muitas vezes quando eles pegam alguns alunos em sala de aula e eles dão atividades que eles consideram adaptadas de acordo com o nível dos alunos. [...] eu vejo que eles têm um banco de atividade, que eles fazem esses atendimentos com essas atividades extras para os alunos*”. A fala de Macaé sugere que, na escola, é uma prática comum que as professoras do AEE apliquem atividades adaptadas dos componentes curriculares nos atendimentos.

Já Antonieta (Distrito Federal, 2025), sem esclarecer se essa realidade se refere a escola onde atua, alega que “*É, até onde eu sei, eles fazem atividades às vezes de sala, que eles têm mais dificuldade, e acredito também que deve fazer meio que, entre aspas, um reforço né, mas também não sei dizer com detalhes, não*”. Esse aspecto traz a ideia da aula de reforço, na perspectiva de que nos atendimentos, os alunos realizam atividades nas quais possuem mais atividade dentre aquelas que foram passadas na sala de aula regular. As ideias expressadas por ambas são sintomáticas sobre duas prováveis realidades: a de que os professores da sala de aula

comum estão distanciados do AEE e desconhecem a dimensão do trabalho realizado, ou o AEE realmente tem servido como aula de reforço para os estudantes.

Neste sentido, as professoras responderam se sabem quais são as atribuições do professor da sala de recursos:

Olha, eu acredito que o professor da sala de recurso, ele tenta facilitar o percurso do aluno com deficiência para que ele tenha o mínimo de acessibilidade dentro da escola. Então, ele está ali tanto para contribuir com a vivência do aluno, para que ele se para que ele sinta que a escola também é um ambiente para ele, como também auxiliar os professores, porque esse professor da sala de recursos, ele tem mais acesso, ele tem mais contato com o aluno que tem deficiência. (Macaé, Distrito Federal, 2025).

A perspectiva de Macaé permite inferir que há, dentre as atribuições, um importante papel na garantia de direitos para o estudante com deficiência, ao mencionar a ideia da acessibilidade. Reconhece também que o professor do AEE tem o papel de colaborar com o trabalho do professor da sala de aula regular.

Já Antonieta (Distrito Federal, 2025), ao afirmar que oferecem “*um lugar mais tranquilo e com os professores que vão atender eles mais diretamente nas necessidades deles... [...] um lugar quando o aluno... Tiver um problema para ficar em sala, acaba sendo também um ambiente para ele se acalmar, se regular quando necessário, em alguns casos*”, põe um olhar terapêutico sobre o professor do AEE e a sala de recursos. Cabe destacar que, de acordo com a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, o AEE tem finalidades pedagógicas, e a sala de recursos não se configura em um espaço de acolhimento psicossocial, tampouco substitui serviços de saúde. Por outro lado, a professora pontua importantes atribuições que o professor do AEE possui enquanto articulador entre escola e família para que o estudante possa usufruir de seus direitos:

Eles fazem uma conexão melhor também, acho que entre os pais desses alunos e a gente, entre os alunos e a gente também, para a gente entender melhor sobre essas necessidades que eles têm, eles passam também para a gente que como que a gente pode lidar melhor com eles né, oferecer uma aula que seja mais adaptada... (Antonieta, Distrito Federal, 2025).

Quando perguntadas sobre quais desafios enfrentam para promover a inclusão na escola e dentro da sala de aula com os estudantes, as professoras foram precisas ao pontuar, antes de qualquer outro desafio, a superlotação das salas de aula e o grande quantitativo de alunos. De acordo com Macaé, “*a gente tem salas superlotadas, que infelizmente fazem com que a gente não consiga dar uma atenção devida para cada aluno*” (Macaé, Distrito Federal, 2025). Antonieta diz que possui 14 turmas na escola, e que a sobrecarga de trabalho é grande: “*e aí eu tenho que pensar no planejamento de muitas turmas, muitos alunos, muitos trabalhos. E aí sempre fica aquela coisa ali também de, ainda tem que pensar nesses alunos, pensar uma coisa*

diferente pra fazer para eles” (Antonieta, Distrito Federal, 2025). Enxerga grande dificuldade em promover a inclusão em sua prática, mesmo com o apoio da sala de recursos, e vê que uma quantidade reduzida de estudantes seria melhor. No contexto atual de sucateamento da profissão docente, a sobrecarga de trabalho faz com que os planejamentos pedagógicos sejam massificados, dificultando a inclusão.

A professora Antonieta afirma diversas vezes em sua fala que não acredita ter suporte para promover a inclusão. Macaé, em outra perspectiva, é crítica ao suporte que é oferecido pela SEEDF por meio do programa de Educadores Sociais Voluntários (ESV):

Muitas vezes tem também a falta do educador social. Pelo educador social ganhar pouco, muitos educadores que entram, eles não têm interesse realmente em atuar e lidar com o aluno. Então, esse ano mesmo na minha escola, tivemos troca de 3 educadores sociais que acompanhavam o aluno. [...] a falta de valorização dos educadores sociais e a falta também desses educadores saberem realmente o que eles devem fazer em sala de aula. (Macaé, Distrito Federal, 2025).

O programa recruta pessoas da comunidade, que, dentre outras funções, acompanham estudantes com deficiência das escolas públicas no exercício das atividades diárias, no que tange à alimentação, locomoção e higienização. Para ser voluntário, não há necessidade de formação específica em educação ou educação especial, e desta maneira, não se trata de uma mão de obra especializada para tal fim. Porém, em muitas situações o ESV tem desvio de função para colaborar com demandas pedagógicas do estudante em sala de aula. No Distrito Federal, existe o cargo efetivo de Monitor de Gestão Educacional, que possui funções similares às do ESV. Porém, o último concurso destinado ao cargo foi realizado no ano de 2016, aspecto que demonstra a desvalorização da carreira e consequente precarização das relações de trabalho para os ESVs, que são ressarcidos para cobrir as despesas com alimentação e transporte.

A professora Macaé também alega que um de seus desafios para promover a inclusão é uma colaboração mais efetiva do AEE:

Infelizmente, a gente tem uma sala de recurso e professores que trabalham com os alunos ali laudados que não repassam as informações para os professores. [...] Então eu sinto que o professor, ele fica sobrecarregado, porque a gente tem que descobrir. A gente tem que descobrir como lidar com esse aluno na tentativa e erro [...]. (Macaé, Distrito Federal, 2025).

Em sua visão, as informações sobre os estudantes são detidas pelo AEE e pouco compartilhadas com os professores, e assim, as orientações oferecidas são pouco claras ou irrisórias para que os docentes sintam que estão contribuindo com a aprendizagem do estudante na sala de aula regular. Antonieta, da mesma forma, demonstra preocupação com a aprendizagem dos conteúdos frente a diversidade dos estudantes:

Porque tem alunos que tem muita dificuldade, mas quando você adapta, eles conseguem acompanhar, mesmo que no ritmo deles, mesmo que pegue só alguma parte do conteúdo, mas tem outros alunos que eles não fazem essas associações. Então assim, às vezes a gente fica sem saber como incluir, algumas vezes vai ser mais pelo social né, não pelo conteúdo. Você quer fazer um... Aí na hora de fazer a aula, quando eu vou explicar, ele vai ficar excluído, porque também não vai conseguir entender. Fica meio complicado de realizar essa inclusão, sabe? Então eu também acho um desafio, assim, de como é que eu vou... Como é que eu vou fazer esse aluno se sentir parte com os outros alunos, se eles não vão conseguir entender nada com relação ao conteúdo? (Antonieta, Distrito Federal, 2025).

A professora reforça que cada um requer um planejamento específico, e apresenta um grande dilema que é enfrentado por diversos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental para ensinar seus componentes curriculares. Mas, para o estudante, também é desafiante, pois em cada área de conhecimento, há habilidades e competências a serem desenvolvidas, ou seja, estes também estão recebendo vários estímulos que podem gerar facilidades, aumentar dificuldades, ou sobrecarregar o educando.

É neste tipo de situação em que o trabalho com o AEE pode ser colaborativo. Neste sentido, Macaé e Antonieta responderam se já apresentaram alguma demanda relacionada aos seus componentes curriculares, Língua Portuguesa e Artes, respectivamente, às professoras do AEE. A professora de Língua Portuguesa explicou que já recorreu ao AEE para tratar do caso de um estudante que, de acordo com a docente, não sabe ler. Ele não possui vínculo com o atendimento, mas há suspeita de que ele possa ter Deficiência Intelectual (DI). Macaé (Distrito Federal, 2025) manifestou pouca satisfação com a devolutiva recebida ao declarar que a professora do AEE “falou, ‘É, realmente. Então a gente tem que passar uma atividade de um nível abaixo para ele’. E aí me deram uma pasta cheia de atividades, falaram que iam conversar com a família e foi isso”.

Antonieta respondeu em outra perspectiva:

Então, eu acho... O que eu já fiz, assim, é... Tipo, tirar alguma dúvida, perguntar se a prova... “Você acha que o aluno tem condição de fazer a prova como eu fiz ali?” [...] Tirar dúvida com relação à capacidade do aluno, se ele tem condição, o que ele consegue fazer. Aí com relação meu conteúdo, diretamente acho que mais isso que eu falei, de mostrar uma prova, perguntar se alguma atividade... Se daria para fazer tal atividade com aluno, né, adaptada... [...] Eu não costumo falar tanto com a sala de recursos, entrar tanto em contato; não que eu não falo, eu falo, às vezes eles também vem me procurar e tal, tem uma relação bem tranquila, mas eu não falo tanto assim com a sala não. (Antonieta, Distrito Federal, 2025).

Sua fala é bastante pertinente quanto à relação de colaboração entre a sala de aula comum e a sala de recursos, e demonstra que a professora toma iniciativa quando vê necessidade, mesmo que não seja com tanta frequência. Porém, não faz referência à resposta que recebe do AEE, aspecto que, à luz do que afirmou Macaé, omite se as devolutivas agregam de fato à sua prática pedagógica.

As professoras foram perguntadas, por fim, como os professores da sala de recursos poderiam ajudar com os objetivos de aprendizagem propostos aos estudantes com deficiência:

É, como eles acompanham muitas vezes esses alunos a longo prazo, apresentar para a gente quais são as dificuldades, porque muitas vezes a gente vai descobrir essas dificuldades dentro de sala de aula. [...] Então, eu acho que se os professores da sala de recurso já passassem numa lista pra gente quais são as dificuldades, isso já contribuiria muito [...] E manter um diálogo aberto também com... Sobre a família, sobre dificuldades. Ter uma troca ali constante de 'Ah, gente, o aluno evoluiu nisso, então a gente pode talvez trabalhar... Se ele evoluiu na sílaba complexa, a gente já pode começar talvez trabalhar a frase dentro dos atendimentos. Ele evoluiu isso, então vocês podem começar a fazer isso'. Porque eu sinto que fica, meio que, sala de recurso lá, professores do outro lado, e parece que a gente não está trabalhando com o mesmo aluno, parece que a gente não tem um trabalho conjunto, parece que a gente não tem o mesmo aluno, entendeu? Parece que é o aluno deles naquele momento, e o meu aluno no momento que está na minha sala, sendo que temos o mesmo aluno e que juntos poderíamos facilitar o processo dele dentro da escola e deixar ainda mais acessível, né? Mas não é o que acontece. [...] Então, muitas vezes parece até que não tem esse atendimento, porque não tem uma devolutiva desse atendimento. (Macaé, Distrito Federal, 2025).

Eu não sei, assim, porque eles já dão um suporte, já faz no turno contrário né... Eu vejo que eles fazem a parte deles. O que eu acho que na verdade é que tinha que refazer todo o modelo de como é atualmente, né? Porque é um modelo que não funciona, assim, na maior parte das vezes só sobrecarrega o professor. Às vezes não adapta de verdade pros alunos porque a gente não consegue, porque é uma turma muito cheia. Então eu não sei, assim, se teria uma maneira de que eles poderiam ajudar mais, até porque a adaptação acaba sendo nossa responsabilidade, né? Então não sei se consigo ver uma maneira, assim. Talvez se eles tivessem mais essa tentativa de conversar com a gente, perguntar sobre as propostas, mas a gente também pode fazer isso, né, de ir atrás da sala de recursos. Então eu não sei te dizer, assim, que como eu falei, porque eu acho que o maior problema, é outro. (Antonieta, Distrito Federal, 2025).

A fala de Macaé enfatiza a angústia causada pela falta de devolutivas sobre os estudantes, como se o conhecimento acumulado na sala de recursos permanecesse ali retido, obrigando-a, na sala de aula, a fazer suas próprias descobertas. Há pouca troca de informações, aspecto que retira o caráter colaborativo do trabalho que deve ser realizado. Antonieta, por outro lado, reconhece que o professor também tem a autonomia para buscar o AEE, porém, acredita que não há mais o que possa ser feito. A colocação de Antonieta sugere que o AEE é um bom suporte, mas que possui pouca margem para uma ação efetiva devido a problemas estruturais da educação brasileira e da Educação Especial.

Constata-se que há encontros e desencontros nos discursos das quatro professoras entrevistadas. De modo geral, observa-se que há preocupação com a perspectiva inclusiva dos estudantes da Educação Especial, mesmo diante de incontáveis desafios para estabelecer relações dialógicas, tanto para o AEE quanto para a sala de aula comum. Mesmo assim, as divergências parecem sobressair, como se as professoras e suas ações pedagógicas estivessem isoladas. Nísia e Amália reconhecem seus papéis e seus exatos limites, a ponto de saberem

quando podem se eximir de responsabilidade sem conflitos de consciência. Por outro lado, as professoras Macaé e Antonieta, mesmo sem conhecer com clareza os limites do papel do AEE, apresentaram muitas inquietudes que não são sanadas junto ao AEE, em razão de uma omissão recíproca. Assim, as relações dialógicas tornam-se insatisfatórias e pouco colaboram para a garantia da inclusão dos estudantes com deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações dialógicas e colaborativas entre AEE e professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à garantia de inclusão dos estudantes com deficiência de uma escola do Distrito Federal e percebemos que este foi alcançado, pois o formato vigente do AEE é reflexo de muitas políticas que representam avanços para a comunidade das pessoas com deficiência e possibilitam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Mas é válido sinalizar que essas políticas são passíveis de melhora e atualização quanto aos paradigmas atuais da pessoa com deficiência, que envolvem o reconhecimento da deficiência visível e invisível, o uso de cordões identificadores, o enfrentamento do capacitismo e a promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões. Essas discussões precisam ser incorporadas nas políticas do futuro, de forma a garantir que a inclusão vá além do acesso e se torne efetiva.

Além disso, muitos problemas estruturais que envolvem a educação precisam ser sanados para que a Educação Especial na perspectiva inclusiva seja efetivada. Antes de tudo, a escola tem que ter as condições para aprender a ser, de fato, inclusiva. Somente desta forma, quando o estudante com deficiência deixa de ser obrigado a se adaptar a um modelo que não o contempla, e passa a participar de um ambiente que reconhece, respeita e acolhe suas especificidades, a inclusão deixará de ser sobre a matrícula e se tornará prática.

Os referenciais legais que norteiam o AEE no Distrito Federal também são significativos, principalmente ao considerar as especificidades dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no qual a atuação de professores das áreas de ciências exatas e humanas se faz presente. Mas também é necessário delimitar qual é o objetivo do AEE nesta etapa da educação básica, e questionar em que medida este trabalho tem sido eficiente para os estudantes com deficiência: trata-se de uma busca por alinhar-se com os componentes curriculares e os conteúdos escolares, ou de contribuir com desenvolvimento da autonomia e melhoria da capacidade de aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas necessidades? Essa reflexão

precisa ser acompanhada por uma análise das condições de cumprimento da proposta nas salas de recursos do Distrito Federal.

Por isso, para esta pesquisa, foi tão importante conhecer as percepções de quem trabalha diretamente com os estudantes com deficiência que estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. De modo geral, as falas das professoras revelam que se faz o possível com o que se tem, frente a realidade de estudantes com deficiência que possuem demandas e direitos. A fala das professoras do AEE demonstram experiência de longa jornada na área da educação, e em razão disso, um pouco mais de segurança para lidar com os desafios da Educação Especial e do AEE. Já as professoras da sala de aula comum apresentaram incertezas e inquietudes pertinentes válidas, apesar de suas curtas jornadas na profissão docente, combinadas com a ausência de formação em Educação Especial e Inclusão. A formação deve ser constante, pois não há preparação ou estudo que, por si só, contemple em totalidade a complexidade de atender alunos com deficiência, visto que cada estudante e cada deficiência tem especificidades. A diversidade do público da Educação Especial proporciona desafios e descobertas constantes, e que geram novas experiências para quem está inserido na carreira há muito ou pouco tempo. Isso reforça ainda mais porque o trabalho tem que ser dialógico e colaborativo.

O AEE é possuidor de conhecimentos sobre a Educação Especial dentro da escola, mas isso não implica que o estudante com deficiência seja responsabilidade única dos profissionais que prestam esse atendimento. Mas, o AEE promove a inclusão principalmente quando realiza um trabalho conjunto com a sala de aula regular, espaço ao qual o estudante com deficiência pertence dentro da escola. As professoras entrevistadas reconhecem esse aspecto, mas é importante considerar o que é discurso e o que se torna prática.

As professoras do AEE pontuaram uma dificuldade a respeito dos Anos Finais do Ensino Fundamental que se refere ao fato de que são muitos professores e poucos se dispõem a colaborar, imputando-os como resistentes, mesmo reconhecendo que em sala de aula comum o trabalho a ser realizado é árduo. Por outro lado, abordaram de forma superficial as ações realizadas para romper com a rigidez dos professores, que, de acordo com o relato das professoras da sala de aula comum entrevistadas, se sentem excessivamente cobrados e sobrecarregados. Da mesma forma, essas docentes se concentram no problema da superlotação da sala de aula como um impeditivo para realizar um trabalho inclusivo mais concreto, e demonstraram dificuldade em relação ao ensino dos conteúdos, aspecto que não é de competência do AEE, mas que pode ser mitigado com colaboração. Mas a iniciativa em recorrer

ao AEE também deve partir das professoras da sala de aula comum; elas evidenciaram que, de modo geral, não é o que costuma acontecer.

A inclusão dentro da escola é responsabilidade de todos, e deve ser promovida para beneficiar, no caso da Educação Especial, o estudante com deficiência. Os diálogos entre o AEE e a sala de aula comum são mais que necessários, e devem encontrar maneiras de acontecer mesmo diante dos desafios impostos pela realidade da educação brasileira. Não se trata de uma responsabilidade isolada, e sim de um compromisso colaborativo, que une esforços, e é praticado cotidianamente na escola.

REFERÊNCIAS

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. O Atendimento Educacional Especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Camine**, v. 5, n. 1, 2013, São Paulo.

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. 2001. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. 2009. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. 2011. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica Educação Especial. 2001. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf

_____. Caderno de orientação pedagógica Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>

_____. Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.

_____. Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

_____. Resolução nº 03, de 19 de dezembro de 2023. Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal.

_____. Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional, inclusive dos readaptados e das Pessoas com Deficiência com adequação expressa para não regência e dos servidores ocupantes do cargo de Gestor em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Especialidade Psicologia, da Carreira Políticas Públicas e Gestão Educacional do Distrito Federal, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, em exercício na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Unidades Parceiras, sobre a organização dos atendimentos ofertados e os critérios de modulação de tais servidores.

FREIRE, . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 25 ed., 2002. – (Coleção Leitura)

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. v. 4.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, p. 1-20, 2023.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.463-478, set./dez. 2008.

MENDONÇA, P. B. O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 87-96, 2017.

ROSSETO, E. Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 101-114, jan./abr. 2015, Santa Maria

SALVINI, R. R.; PONTES, R. P.; RODRIGUES, C. T.; SILVA, M. M. C. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49 n.3, p.539-568, jul.-set. 2019.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? São Paulo, 2005.

SEVERINO, S. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.