

**POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
percepção de um grupo de professores do sul do Brasil**

Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza¹

Rosemari Lorenz Martins²

Antônio Soares Júnior da Silva³

Resumo: Pensando no processo inclusivo nas instituições escolares, esta pesquisa tem como tema o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública. O objetivo do estudo é investigar percepções de professores de AEE sobre seu trabalho na escola. Objetiva-se, também, pesquisar o histórico da Educação Especial no Brasil. Para coletar as percepções dos professores, utilizou-se um questionário, cujas respostas foram discutidas à luz da teoria e da legislação revisadas. O histórico foi construído com base em pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, exploratória, documental e com pesquisa de campo. Com a investigação, conclui-se que existem muitas fragilidades no entendimento das funções do profissional de AEE e do apoiador e na efetivação do serviço nas escolas brasileiras. Dessa forma, acredita-se que seja importante ampliar a formação continuada para tais profissionais, o que poderá ser feito por meio de processos de mentoria com os professores, além de uma revisão das leis.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino. Professor. Sala de Recursos Multifuncional.

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES POLICY:
Perception of a Group of Teachers from Southern Brazil**

Abstract: Considering the inclusive process in educational institutions, this research focuses on the work of Specialized Educational Services (SES) as a public policy. The objective of the study is to investigate the perceptions of SES teachers about their work in schools. It also aims to research the history of Special Education in Brazil. To gather teachers' perceptions, a questionnaire was used, the responses to which were discussed in light of the revised theory and legislation. The historical data were compiled based on bibliographic and documentary research. The methodology is characterized as qualitative, exploratory, documentary, and includes field research. The investigation concludes that there are many weaknesses in the understanding of the roles of SES professionals and support workers and in the implementation of the service in Brazilian schools. Therefore, it is believed that it is important

¹ Doutoranda em Diversidade Cultural e inclusão Social; Mestra em Diversidade Cultural e inclusão Social; Especialista em Educação Especial - AEE; Especialista em Neurocognição e Aprendizagem; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Graduada em Pedagogia. E-mail: carminageanini@gmail.com

² Professora Orientadora. Doutora em Letras, Mestre em Ciências da Comunicação com ênfase em Semiótica, Especialista em Linguística do texto e Graduada em Letras - Português/Alemão. Professora do Mestrado profissional em Letras, do programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do curso de Graduação em Letras Universidade Feevale. E-mail: rosel@feevale.br

³ Doutorado em DIVERSIDADE cultural E INCLUSÃO social pela Universidade Feevale, Brasil(2024) Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Nova Serrana - FANS (2007); Graduado em Pedagogia pela Universidade de Itaúna (2004); Graduado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs/Niagara College - Canadá (2014); Professor EBTT - Pedagogia do INSTITUTO FEDERAL DO PARANA, Brasil. E-mail: antonio.silvajunior@ifpr.edu.br

to expand continuing education for these professionals, which can be achieved through mentoring processes with teachers, in addition to a review of the legislation.

Keywords: Specialized Educational Service. Multifunctional Resource Room. Teacher. Teaching.

POLÍTICA DE SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO: Percepción de un Grupo de Profesores del Sur de Brasil

Resumen: Considerando el proceso inclusivo en las instituciones educativas, esta investigación se centra en el trabajo de los Servicios Educativos Especializados (SEE) como política pública. El objetivo del estudio es investigar las percepciones de los docentes de SEE sobre su trabajo en las escuelas. También busca investigar la historia de la Educación Especial en Brasil. Para recopilar las percepciones de los docentes, se utilizó un cuestionario, cuyas respuestas se discutieron a la luz de la teoría y la legislación revisadas. Los datos históricos se recopilaron con base en investigación bibliográfica y documental. La metodología se caracteriza por ser cualitativa, exploratoria, documental e incluye investigación de campo. La investigación concluye que existen muchas debilidades en la comprensión de los roles de los profesionales de SEE y los trabajadores de apoyo, y en la implementación del servicio en las escuelas brasileñas. Por lo tanto, se cree que es importante expandir la educación continua para estos profesionales, lo que puede lograrse mediante procesos de mentoría con los docentes, además de una revisión de la legislación.

Palavras-clave: Servicio Educativo Especializado. Sala de Recursos Multifuncional. Maestro. Enseñanza.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, tem se configurado como uma ação de educação indispensável para a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades e superdotação na educação básica no Brasil. Essas políticas representam um avanço no intuito de garantir o direito à educação a esse público, já previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso III, segundo o qual é dever do Estado garantir o AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme a Constituição, o AEE pode ser “[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1988, art. 58, § 2º). Todavia, a efetivação desse direito nem sempre se opera plenamente e representa, ainda, um desafio

significativo no processo de inclusão escolar dessa população, tanto nos sistemas públicos de ensino quanto na rede privada.

O atendimento educacional especializado é realizado pelo professor de AEE. Esse profissional deve ter formação inicial em docência e formação específica em educação especial. Cabe a ele identificar as necessidades dos alunos; elaborar planos de ensino individualizados; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; orientar os professores do ensino regular; promover a participação ativa dos alunos; sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão; colaborar com outros professores; e avaliar continuamente os planos de ensino. É também sua função fazer a mediação entre professores e estudantes para que práticas pedagógicas que incluam a todos possam ser realizadas com sucesso.

Foi nesse contexto que se desenvolveu esta pesquisa, que teve como objetivo investigar percepções de professores de AEE sobre seu trabalho na escola. Para coletar essas percepções, foi criado um questionário on-line, cujo conteúdo foi enviado a um grupo de professores de AEE. O detalhamento do percurso metodológico está descrito na seção que segue. Tem-se, ainda, na sequência, antes da apresentação e discussão dos resultados, uma seção que aprofunda a temática do AEE, que serviu como base teórica para o debate das percepções trazidas pelos participantes por meio do questionário.

Percurso Metodológico

Este estudo caracteriza-se, quanto à abordagem do problema, como qualitativo. Quanto aos objetivos, a investigação desenvolvida é exploratória, uma vez que se buscam informações acerca do serviço do AEE, das atribuições desse serviço, da legislação envolvida e da sua eficácia, assim podem ser consideradas estratégias de ação e encaminhamentos. No que tange aos procedimentos técnicos, além de ser documental (com base nas leis) e bibliográfica (Baptista, 2019; Mendes, 2023; Beyer, 2008), apresenta-se como uma pesquisa de campo com base em um questionário.

Para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se uma análise documental, um estudo bibliográfico e a análise das respostas para três perguntas pontuais feitas a três professoras de AEE: (i) Qual sua função como professor de AEE? (ii) Você considera que seu trabalho é efetivo na escola?, e (iii) Qual o maior desafio em seu trabalho?. A escolha das profissionais

envolvidas foi por afinidade e as perguntas foram enviadas via WhatsApp, seguidas das respostas por meio do mesmo veículo. Buscou-se uma amostra mais restrita, com o objetivo de, nessa etapa, investigar percepções de professores de AEE sobre seu trabalho na escola.

As respostas para essas perguntas foram analisadas a partir de informações a respeito do perfil dos participantes, incluindo sua formação, e discutidas sob a ótica da literatura revisada e da legislação citada, no intuito de refletir sobre o trabalho efetivo do AEE nas escolas das informantes.

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

A Educação Especial, como modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e os níveis de ensino, necessita tomar centralidade no universo escolar. Beyer (2008, p. 83) conceitua Educação Especial em uma perspectiva subsidiária ou móvel, que “significa a transposição sistêmica e conceitual, dos redutos históricos de sua atuação para uma atuação pedagógica conjugada com os educadores e professores das escolas do ensino comum”.

Ao longo da segunda metade do século XX, iniciou-se um processo de implementação de políticas olhando para a Educação Especial no Brasil e, segundo Baptista (2019, p. 3), “esse processo pode ser lido a partir de diferentes indícios, como a ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico”. Em vista disso, em 1950, foram criadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), cuja missão e visão sempre estiveram voltadas a um público específico. Essa questão é pontuada na Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, quando traz que a inclusão social do público-alvo das APAEs é “muitas vezes privado de efetivas oportunidades de convivência comunitária e impossibilitado de acesso à educação na escola comum, com prejuízo para sua aprendizagem” (Brasil, 2011, p. 11).

Seguindo esse curso, houve um momento em que foram instituídas as classes especiais, que consistiam em um espaço específico para as pessoas com deficiências, porém, dentro da própria escola. Essa ideia surgiu em 1929, com a chegada da psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) ao Brasil, que passou a fazer parte da Sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais (SPMG). Essa sociedade, mais tarde, em 1932, criou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, cuja iniciativa de base foi a articulação em classes especiais, desde sua

criação até o suporte para professores e alunos (Borges, 2015). A justificativa para a implementação dessa iniciativa fundamentou-se, especialmente, na ideia de que “a classe especial pareceu adequada na época por efetuar uma ideia pedagógica que começava a ganhar força, a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes” (Borges, 2015, p. 349).

Com isso, os alunos eram separados segundo suas aptidões: A, para as crianças consideradas fortes; B, para as médias; C, para as fracas e D, para as anormais, de modo que “da criança com o chamado retardo pedagógico, até a criança nomeada como anormal, haveria uma gradação que definiria o lugar adequado para cada uma” (Borges, 2015, p. 350). Essa divisão reforça a ideia de separação ou segregação, em que as interações eram esperadas dentro dos grupos dos iguais e, conseqüentemente, suas aprendizagens.

A segregação, até então tida como comum na sociedade, por categorizar e ofertar o ensino para um público privilegiado, começou a ser questionada por alguns pesquisadores, educadores e demais sujeitos com um olhar voltado à inclusão, surgindo, assim, um discurso de democratização do ensino e estabelecendo uma busca pela igualdade de direitos. Entretanto, a Constituição de 1988, no Art.205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Sendo assim, todos deveriam estar incluídos na escola e na vida social.

Ao longo do percurso da Educação Especial no Brasil, foram criadas leis, decretos, portarias, resoluções, políticas públicas, estatutos e diretrizes para tornar vigente a proposta inclusiva promulgada na lei maior do País. A Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu regras e padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências, foi decisiva para influenciar as políticas de Educação Especial e mobilizar ações no Estado e na sociedade civil organizada.

O processo de inclusão educacional⁴ no Brasil tomou força, todavia, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI foi promulgada, em 2007, por meio da portaria nº 948/2007. Ela estabeleceu diretrizes para a

⁴Inclusão educacional é o termo convencionalmente adotado para referir a política ou prática de escolarização do público-alvo de Educação Especial (PAEE) nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017).

inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular e atribuições do Atendimento Educacional Especializado, de uso na modalidade da Educação Especial.

Nesse ínterim, para a efetivação da Educação Especial, “o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008a, p. 16). O AEE foi previsto pelo Decreto nº 6.571/2008, devendo, assim, o sistema de ensino observar algumas orientações:

I – o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II – a oferta do atendimento educacional especializado (AEE); III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV – a participação da comunidade escolar; V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais (Brasil, 2013, p. 42).

O AEE deve ser oferecido de forma obrigatória nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, para um público específico de pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com altas habilidades e superdotação. Além disso, ele deve estar contemplado nos planos políticos pedagógicos das escolas. Segundo Mantoan (2022, p. 67), o AEE “não se confunde com apoio/reforço escolar, pois tem conteúdos e funções próprias, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às atividades, avaliações de desempenho e outros”.

O serviço de AEE tem de ser oferecido nas escolas por um professor especialista. A Resolução CNE/CEB nº4/2009 determina que o professor de AEE precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. As atribuições desse profissional são estabelecidas no artigo 13:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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, p. 3).

Todas essas atribuições constam em uma política pública potente, com objetivos cujo foco é favorecer as possibilidades de aprendizagem e contribuir para uma educação para todos.

Fato é que a inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido tema de discussões há um longo período no Brasil e muitas são as percepções a respeito dessa visão de educação, que possibilita acesso ao ensino a todas as pessoas de forma igualitária, independentemente de uma categorização imposta pela sociedade. Compreende-se como princípio operacional para a efetivação da inclusão escolar a prerrogativa de que “todas essas crianças e jovens com deficiência tenham assegurado o sucesso acadêmico, comportamental e social, de modo a maximizar a inserção pessoal e social futura desses estudantes na comunidade” (Mendes, 2017, p. 75).

Segundo o Censo da Educação Básica de 2023, as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial chegaram a mais de 1,7 milhão, sendo a maior concentração no ensino fundamental, com 62,90% delas. Esses dados indicam um aumento nas matrículas de 41,6% nos últimos cinco anos (MEC, 2024). O Resumo Técnico de 2024 revela que essas matrículas estão distribuídas em três categorias distintas: 5% em classe especial, 42% em classe comum com o AEE, e 53% em classe comum sem o AEE. Revelam também que mais da metade dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades não têm acesso ao atendimento por profissionais especializados.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispostas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelecem, no Art. 5º, que

o AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser

realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Contudo, a pesquisa realizada por Brito (2024) indica que das 178.346 escolas de educação básica do país, somente 38.314 têm Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, o que representa apenas 21,5% do total de escolas, de acordo com informações do Painel de Indicadores da Educação Especial. Os estados que se destacam na oferta de SRM são Rondônia, Rio Grande do Sul e Distrito Federal com, respectivamente, 37%, 39% e 44% das suas escolas com SRM (Delgado, 2022). A partir desse panorama, percebe-se com clareza que muitos estudantes público-alvo da Educação Especial não estão sendo efetivamente atendidos pelo AEE e tantos outros não estão sendo contemplados com o serviço estabelecido pela política pública de implementação de SRM.

É importante destacar que esta pesquisa levanta um panorama social que necessita de políticas públicas mais pontuais e da efetiva implementação das existentes, com o propósito de olhar com maior clareza para a situação do público-alvo da Educação Especial. Trata-se de uma necessidade abrangente, com fatores que requerem mais discussões e reflexões sobre, por exemplo, a formação de profissionais para o serviço de AEE e a implementação das SRM, bem como de objetivos mais claros para o professor de AEE, para potencializar um serviço que, por vezes, é frágil.

Isso decorre porque a inclusão escolar ainda segue em passos lentos, com muitas inquietudes e pouco espaço de discussão e formação continuada para o professor. É importante pensar sobre formação desde sua organização até a oferta, também sobre a motivação do professor e suas atribuições legais, em contraponto com a sobrecarga burocrática, para que haja mais profissionais nessa área. Ademais, é necessário que as secretarias de educação e o poder público revisitem a lei de implantação das SRM, compreendendo que esse espaço favorece e até mesmo complementa a efetivação do serviço do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que dispõe de local e materiais acessíveis, primordiais para o trabalho do AEE.

Percepções de Docentes do AEE sobre o Atendimento Educacional Especializado

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se as percepções de três professoras de AEE, atuantes em escolas municipais da região metropolitana de Porto Alegre/RS, em relação ao serviço do AEE, coletadas por meio de um questionário com três perguntas pontuais: (i) Qual sua função enquanto professor de AEE?; (ii) Você considera que seu trabalho é efetivo na escola? e (iii) Qual o maior desafio em seu trabalho?

As três professoras são graduadas em Pedagogia, mas com especializações diferentes: P2 é orientadora educacional, P3 possui formação para Educação Infantil e Séries Iniciais e capacitação em Recursos Humanos na Área de Deficiência Mental, e P1, uma formação sem especificação. Todas são especialistas em pós-graduação Lato Sensu: P1 e P3 em Educação Inclusiva, e P2 em AEE, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Além disso, P3, é mestra em Educação.

Analisando as formações das participantes, todas estão aptas a atuar no AEE, conforme a PNEEPEI e a Resolução nº 4/ 2009, que estabelecem que o professor do AEE deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, portanto, todos devem ter diploma de licenciatura ou Pedagogia, e conhecimentos específicos da área de educação especial.

Quanto às condições de trabalho do professor, uma informante é itinerante, isto é, atua em mais de uma escola, o que, segundo Mantoan (2022), prejudica o trabalho, uma vez que o professor não consegue conhecer a fundo a realidade do estudante dentro da escola. Segundo a pesquisadora, “quando o AEE é realizado na escola em que o estudante atua, a interface entre o trabalho do professor do AEE e da sala comum é almejada” (Mantoan, 2022, p. 69). As outras duas informantes atuam em apenas uma escola cada. Pletsch (2009) atesta que são necessárias mudanças cruciais nos sistemas de ensino, especialmente no quadro educacional nacional em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, urge enfrentar os problemas educacionais estruturais.

No Quadro 1 são apresentadas as respostas das três professoras para a Pergunta 1 do questionário: “Qual sua função enquanto professor de AEE?”.

Quadro 1 – Respostas das participantes da pesquisa para a pergunta

Informante	Qual sua função enquanto professor de AEE?
P1	Minha função é atuar no espaço do AEE, como suporte ao aluno de inclusão.
P2	Minha função no AEE é suporte de inclusão para os alunos, pais e professores com todas as demandas incluídas
P3	Auxiliar na formação do aluno por meios de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação e aprendizagem em sala de aula e na sociedade em geral. Auxiliar os professores nas adaptações necessárias. Atendimento às famílias.

Fonte: Autores (2023).

Analizando-se as respostas para a Pergunta 1, “Qual a função do professor de AEE? ”, as três informantes reconhecem a função do professor de AEE como sendo de suporte “ao aluno de inclusão”. As professoras P2 e P3, no entanto, vão além, elas compreendem sua função não apenas como suporte ao aluno, mas também aos seus pais e aos professores. A informante P3 ainda detalha sua função, dizendo de que modo ela deve ser exercida: “[...] por meios de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua participação e aprendizagem em sala de aula e na sociedade em geral”. Isso mostra que ela entende que seu papel não se limita ao suporte ao aluno no espaço do AEE, mas se estende à eliminação de barreiras na sala de aula e na sociedade.

Confrontando-se as respostas das participantes com as atribuições do professor de AEE, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº4/2009, no artigo 13, parece que P1 reconhece, como sua função, somente o inciso “I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3). A informante P2 parece fazer menção também ao inciso “VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Brasil, 2009, p. 3). A resposta de P3, por sua vez, indica uma compreensão mais ampla de suas funções, pois faz referência ainda aos incisos

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;

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, p. 3).

Chama a atenção o fato de nenhuma das participantes ter citado a elaboração do plano educacional especializado como uma de suas funções, que é uma das atribuições do professor de AEE, conforme a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, a qual dispõe, quanto às atribuições do professor de AEE:

[...] elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (MEC, 2014).

Além disso, o professor de AEE, segundo Mantoan (2022, p. 70), “realiza um trabalho de cunho investigativo e articulador”, o que está para além do funcionamento do espaço da SRM, pois percorre todos os espaços da escola e avança a partir da interlocução com os atendimentos de especialistas recebidos pelos estudantes fora da escola e constitui laços com as famílias. À vista disso, “estudos que abordam a formação do professor de educação especial para o trabalho na SRM são essenciais para que seja possível verificar o que está sendo viabilizado e as dificuldades encontradas” (Paisian *et al.*, 2017, p. 967).

Mantoan (2022) destaca, ainda, como função do professor de AEE, a criação de um espaço formador e de discussão acerca da Escola Inclusiva com a equipe escolar. Ela afirma que o professor de AEE “organiza momentos de discussão em que os professores refletem sobre possibilidades de atuarem em conjunto e colaborativamente para o sucesso do estudante” (Mantoan, 2022, p. 70). Essa proposta fortalece o grupo e proporciona o engajamento, muito embora não garanta um envolvimento total, vistos os muitos entraves advindos dos professores. As perspectivas trazidas por Mantoan (2022) não foram citadas pelas participantes.

Quando questionadas sobre a efetividade de seu trabalho na escola, as respostas da Pergunta 2, “Você considera que seu trabalho é efetivo na escola? ” Foram unânimes, como pode ser verificado no Quadro 2:

Quadro 2 – Respostas das participantes da pesquisa para a Pergunta 2

Informante	Você considera que seu trabalho é efetivo na escola?
P1	Considero meu trabalho efetivo na escola.
P2	Meu trabalho é uma construção, pois tem muito para avançar.
P3	Sim, é efetivo. Mas ainda temos um caminho grande pela frente no que diz respeito ao engajamento de todos na escola quando falamos em inclusão.

Fonte: Autores (2023).

Analisando-se as respostas, vê-se que P1 apenas considera seu trabalho efetivo. A informante P2, por outro lado, considera que seu trabalho está “em construção” e que há espaço para avançar, o que parece indicar que ela não está parada, está em busca de avanços para melhorar seu trabalho. A professora P3, por sua vez, embora considere seu trabalho efetivo, sente a necessidade de haver maior engajamento de todos na escola quando se trata de inclusão escolar. Essa resposta parece indicar que, para ela, para que a inclusão ocorra, toda a escola precisa participar. Essa resposta está alinhada com sua afirmação sobre sua função como professora de AEE, que envolve auxiliar a derrubar barreiras para a participação e aprendizagem [do aluno] em sala de aula e na sociedade em geral. Assim, como afirmam Paisian *et al.* (2017, p. 979), “os professores do AEE precisam ter articulação com os docentes da classe comum e fornecer orientação às famílias”.

No entanto, o trabalho colaborativo é necessário na escola, uma vez que a comunidade escolar faz parte do processo inclusivo. A participante, ao abordar a falta de engajamento, salienta a importância da articulação entre as pessoas da escola. Essa visão encontra ressonância em Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p. 19), que, ao falar do professor de AEE, colocam que “as funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino”.

Por fim, quando perguntadas sobre qual o maior desafio em seu trabalho como professoras de AEE, as respostas foram semelhantes, trazendo a mesma queixa, como mostra o Quadro 3, que trouxe a Pergunta 3 do questionário: “Qual o maior desafio em seu trabalho?”.

Quadro 3 – Respostas das participantes da pesquisa para a Pergunta 3

Informante	Qual o maior desafio em seu trabalho?
P1	Meu maior desafio muitas vezes é fazer o professor regente entender como fazer uma adaptação curricular vinculada ao aluno de inclusão e também fazer o apoiador entender que não tem a função de cuidador e sim de ser alguém que auxilie o estudante a se sentir incluído e que tenha autonomia.
P2	A frequência dos alunos e a adesão dos professores. É muito variável
P3	Meu grande desafio é exatamente a dificuldade anterior, ou seja, vencer as barreiras e resistências das pessoas que trabalham e convivem com o aluno com deficiência. Mostrar que eles têm muitas habilidades e merecem o respeito de todos.

Fonte: Autores (2023)

Analisando-se as respostas das participantes, vê-se que o seu maior desafio é a adesão de outros atores da escola ao seu trabalho. A resposta da informante P1 condiz, em alguma medida, com as funções do profissional de AEE, uma vez que cabe ao professor “acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular” e “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). No entanto, não se trata apenas de “fazer o professor como fazer uma adaptação”, mas fazer essa adaptação com ele.

No que diz respeito ao “apoiador”, ele é sim um “cuidador”. Sua função, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), no artigo 3, inciso XIII, é exercer “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e [atuar] em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...] excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015). Sendo assim, ele pode auxiliar para que o estudante se sinta incluído e contribuir com o desenvolvimento da autonomia, mas não se deve esperar dele a realização das tarefas do professor. Talvez seja importante serem revisitadas as atribuições do apoiador diante da lei, para que sejam consideradas políticas públicas que possam dar conta de um auxílio específico

dentro de sala de aula, que não seja apenas voltado à alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência.

O desafio de P2 é melhorar a frequência dos alunos e aumentar a adesão dos professores. Embora ela não tenha explicado qual é o tipo de adesão que busca, acredita-se que pode estar relacionada à baixa frequência dos estudantes ao atendimento educacional especializado. É importante que os professores da sala comum contribuam nesse sentido, mas é o professor do AEE quem deve tomar a iniciativa, pois ele tem a função de “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (MEC, 2009), o que pode ser decisivo para a compreensão da importância da frequência ao AEE. É preciso considerar, além disso, que os atendimentos são realizados no contraturno escolar. Desse modo, esses estudantes, muitas vezes, recebem atendimentos especializados também fora do ambiente escolar, o que pode prejudicar a logística das famílias e, consequentemente, impacta na frequência. Outro elemento que pode interferir na frequência é a expectativa da família em relação ao atendimento, ela pode não estar vendo evolução do desenvolvimento do estudante ou pouca evolução e, por causa disso, não dá muita importância ao AEE.

Já a informante P3 vê como um desafio o respeito aos estudantes com deficiência e o reconhecimento de seu potencial de aprendizagem pelas pessoas que convivem e trabalham com eles. Esses dois aspectos parecem decisivos nos investimentos que os professores e também os familiares fazem no estudante, porque, quando se acredita que alguém pode aprender, há uma dedicação maior para oferecer oportunidades para a aprendizagem.

Entretanto, nas escolas, muitas vezes, o foco maior está no diagnóstico do aluno, que, a princípio, é o gerador da dificuldade. Com isso, não são percebidas as potencialidades do educando diante das tarefas, do conteúdo ou das ações escolares. Essa barreira impossibilita a percepção da sua real necessidade, de modo que o professor pode despotencializar e subestimar a capacidade do educando. O desafio para realizar um trabalho que rompe com uma cultura patologizante e medicalizante pode também estar fundamentado na fragmentação da formação de professores no Brasil. Sobre isso, “há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico” Michels (2011, p. 219).

Isso pode ser dito porque não é feita, em geral, uma adaptação curricular ou flexibilização do currículo em um formato segundo as possibilidades e potencialidades do aluno

ou o desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o estudante. Um PEI não só para o trabalho do professor do AEE, mas compartilhado com o professor da sala comum e com a família. Até porque, orientar as famílias é também função do professor do AEE.

Fato é que os desafios dos professores do AEE são muitos e se instalam, frequentemente, não no atendimento realizado com o aluno, mas nos atravessamentos advindos das famílias, do corpo docente, das equipes pedagógicas e das ações burocráticas do poder público, o que poderia ser amenizado se houvesse uma rede colaborativa de construção de ações inclusivas. Dessa maneira, as políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência na conjuntura nacional são impactadas em sua efetivação pelas constantes disputas que impactam na descontinuidade dessas políticas (Silva *et al.*, 2024). Nesse ínterim, Pletsch (2015), ao realizar uma pesquisa sobre os estudantes com deficiência intelectual, indica que é preciso

oferecer uma rede de apoio com diferentes profissionais (como terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros), a qual, todos sabemos, o sistema público oferece precariamente ou não oferece. As famílias em condições econômicas mais favoráveis pagam por esses serviços, mas isso não é possível para a maioria esmagadora das demais famílias brasileiras (Pletsch, 2015, p. 27).

Assim, além de o professor do AEE não poder ser o único responsável pela inclusão escolar, ele precisa também de apoio para realizar formações continuadas. A cada dia surgem novas demandas e novas necessidades dos estudantes que requerem o uso de estratégias diversas ou novos materiais e recursos. Sobre isso, “nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público” (Plesch, 2009, p. 153). E, no tocante a isso, processos de mentoria docente podem se constituir como uma importante estratégia para um olhar mais aprofundado e direcionado com o intuito de crescimento nas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

A Educação Especial no Brasil percorreu diversos caminhos e traz um histórico de olhares para as pessoas com deficiência que serviram de alternativas para cada época, pensando no que cada ação propunha, a maioria deles excludentes ou segregadores. Ainda hoje, após muitas leis, as práticas são tendenciosas e não garantem uma inclusão efetiva da pessoa com deficiência, haja vista que a própria proposta das Salas de Recursos Multifuncionais está

presente em apenas 21,5% das escolas do país inteiro (Brito,2024).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre, na maioria das vezes, dentro da Sala de Recursos Multifuncional, é garantido pelas Políticas Públicas, mas parece não ser monitorado pelo poder público. O próprio mapeamento de demandas para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais parece não ocorrer de forma efetiva, isso porque sua implantação alcança apenas o percentual supracitado. Entende-se que a existência do serviço nas escolas não garante o processo inclusivo, mas sua proposta, se realizada segundo as diretrizes estabelecidas na legislação, auxilia nesse caminho.

A pesquisa realizada com três professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas escolas mostra que elas definem sua função, a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado, a eliminação das barreiras pedagógicas e de infraestrutura e o suporte aos estudantes com deficiência. Essas atribuições foram as mais presentes nas respostas, dando a entender que esse suporte encaminha o aluno dentro da escola e, mais precisamente, na sala de aula. Todas consideram seu trabalho efetivo na escola e assim impulsionam as adaptações curriculares e o olhar para o público-alvo, que são as pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação.

Elas destacaram como maior desafio o trabalho com os profissionais que atendem o aluno público-alvo: o professor regente e os apoiadores à inclusão, bem como as barreiras existentes no próprio contexto escolar, como a baixa frequência, que pode resultar de o AEE ser oferecido no horário de contraturno. Entende-se que talvez a logística das famílias contribua para essa baixa frequência ou que os demais atendimentos do estudante absorvam a agenda dessa criança ou adolescente.

O acolhimento e a aceitação da pessoa com deficiência dentro da escola comum ainda precisam ser trabalhados nas escolas, pois os profissionais seguem com dúvidas desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, promulgada em 2008. São necessárias formações continuadas de forma presencial, além de um olhar mais específico para a Educação Especial a partir das instituições formadoras desses professores. É preciso que seja feita uma revisão da própria legislação, no que diz respeito às atribuições do professor de AEE e do apoiador à inclusão.

Não há como considerar a política pública para uma educação inclusiva longe do espaço

de formação, de reflexão e de atuação do profissional. A legislação por si só não garante a inclusão da pessoa com deficiência tampouco sua aprendizagem. É preciso discussão, busca de estratégias, construção de possibilidades e a adequação de práticas pedagógicas inclusivas que se aproximem de uma Educação para Todos e da construção do conhecimento, o que pode ser pensado a partir de processos de mentoria docente.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política Pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 45, 2019.

BEYER, Hugo. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Orgs.). **Tendências contemporâneas de inclusão**, Editora da UFSM, Santa Maria, p. 77-90, 2008.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>. Acesso em: 6 Jul. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Portal do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 Set. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 Set. 2023.

MEC. Censo Escolar. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília. Publicado em 18/03/2024. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 6 Ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica, nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Disponível em <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 Set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 Jul. 2023.

BRASIL. **Política de Atenção Integral e Integrada para as Pessoas com Deficiência**

Intelectual e Múltipla. Brasília, 2011. Disponível em <https://media.apaebrasil.org.br/FENAPAES-CARTILHA-POLITICA-DE-ATENCAO-INTEGRAL-E-INTEGRADA-DA-REDE-APAE-Web.pdf>. Acesso em: 16 Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 7 Jul. 2023.

BRASIL. Ministério [Educação]. **Radioagência nacional.** Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-04/numero-de-alunos-com-deficiencia-na-escola-cresce-em-todo-pais>. Acesso em: 7 Jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 13 Set. 2023.

BRITO, Luan. 10 perguntas e respostas para entender o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Diversa.** Publicado em 29/02/2024. Disponível em https://diversa.org.br/noticias/10-perguntas-e-respostas-para-entender-o-atendimento-educacional-especializado-aee/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw_4S3BhAAEiwA_64YhpiqrqnXphou2-2RApZpUzx4MQlp8jF0k9_duWMjB5Er6Tkj9RR_WxoCfJIQAvD_BwE. Acesso em: 10 Set. 2024.

DELGADO, Juliana. Um retrato das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil. **Diversa**, 2022. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-no-brasil/#:~:text=Mais%20de%20uma%20d%C3%A9cada%20ap%C3%B3s,estados%20e%20no%20Distrito%20Federal>. Acesso em: 7 Jul. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MENDES, Rodrigo. O que é educação inclusiva? **Diversa:** educação inclusiva na prática. São Paulo. Disponível em https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?gclid=Cj0KCQjw2tCGBhCLARIsABJGmZ5S9_ZbWMVIL5_bbmG5ut272NbbKcT5WIcuNTDiFA0t5xD-nkVQrTkaAuz5EALw_wcB. Acesso em: 6 Jul. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”:** reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L. (Org.). Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 11 Out. 2025.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt> Acesso

em: 12 Out. 2025.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 Out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 12-29, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 Out. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira Santos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Antônio Soares Junior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel; FERREIRA, Antônio Gomes. A descontinuidade das políticas públicas de educação para pessoa com deficiência no Brasil: uma análise do ensino médio ao superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1037-1056, 2023.

DOI:10.14393/REPOD-v12n3a2023-67697. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67697>. Acesso em: 12 Out. 2025.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **Revista Científica Información y Comunicación**, Sevilla, n. 3, p. 5-15, 2006.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Org.) **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalizações e políticas. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

Submissão em: 28/02/2025.

Aceito em: 09/01/2026.

Citações e referências
conforme normas da:

