



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CAMPUS BINACIONAL – OIAPOQUE
COORDENAÇÃO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SAMANTA CRISTINA FERREIRA BRAGA
STEFANY GABRIELI OLIVEIRA MARQUES

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANAS DA UNIFAP– CAMPUS BINACIONAL

OIAPOQUE – AP
2026

**SAMANTA CRISTINA FERREIRA BRAGA
STEFANY GABRIELI OLIVEIRA MARQUES**

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANAS DA UNIFAP – CAMPUS BINACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, em cumprimento às exigências para obtenção do título de graduado. **Orientador:** Prof. Dr. Luiz Eduardo Paulino da Silva.

**OIAPOQUE – AP
2026**

**SAMANTA CRISTINA FERREIRA BRAGA
STEFANY GABRIELI OLIVEIRA MARQUES**

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANAS DA UNIFAP– CAMPUS BINACIONAL**

Artigo aprovado em: 10 de fevereiro de 2027

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Luiz Eduardo Paulino da Silva
CAMPUS BINACIONAL/UNIFAP
Orientador**

**Prof.^a Ma. Katia Ligia Viera Lira
CAMPUS BINACIONAL/UNIFAP
Examinadora**

**Prof.^a Esp. Maelen Cristina Azevedo dos Santos Alzate
CAMPUS BINACIONAL/UNIFAP
Examinadora**

**OIAPOQUE – AP
2026**

AGRADECIMENTOS

Eu, **Samanta Cristina Ferreira Braga**, agradeço primeiramente a Deus, pela sua infinita misericórdia e pelo seu imenso amor que até aqui me sustentou e me permitiram conquistar e concretizar esse sonho.

Ao meu esposo, André da Silva Alcântara, meus sinceros agradecimentos, por todo amor, cuidado e incentivo. Por sempre está ao meu lado nos momentos de alegrias e dificuldades, e nos momentos de fragilidade em que pensei em desistir. Me encorajou e acreditou no meu potencial, quando eu mesma não acreditava. Sou grata por sua paciência, compreensão e resistência, que foram essenciais e mantiveram nossa família de pé, diante dos inúmeros dos momentos de ausência e cansaço, que não foram poucos.

Aos meus filhos, Pedro Luiz Braga Alcântara e Samyra Cristina Braga Alcântara, meus profundos e sinceros agradecimentos, por sempre estarem ao meu lado do início ao fim dessa jornada, por serem minha maior fonte de inspiração e motivação diária. Obrigada por toda paciência e compreensão que tiveram comigo durante os momentos em que estive ausente, por todos os momentos de brincadeiras e abraços quentinhos por vocês abdicados, para que pudesse me dedicar a conclusão desse trabalho, vocês são a razão do meu esforço e persistência.

Expresso gratidão à minha mãe Selma Ferreira Rodrigues, que fez o possível e o impossível, batalhou incansavelmente para que eu pudesse estudar e alcançar oportunidades que muitas vezes pareciam distantes. Mesmo quando vozes diziam que eu não seria ninguém na vida, ela acreditou e investiu em mim, se hoje trilho caminhos íntegros e honestos é consequência da sua criação, amor e dedicação. Te agradeço mãe por confiar e me apoiar incondicionalmente, suas orações e incentivo foram essenciais na minha caminhada. Te agradeço pela força e ânimo para não fraquejar e por sempre estar disposta a me ajudar e cuidar dos meus filhos com amor e responsabilidades para que eu pudesse seguir firme nos estudos, mãe, sem sombra de dúvida essa conquista é resultado da sua dedicação e oração.

A minha amiga, Stefany Gabrieli Oliveira Marques meus sinceros agradecimentos por caminhar ao meu lado durante toda essa jornada acadêmica, mesmo diante das minhas falhas e imperfeições nunca se afastou de mim, pelo contrário permanecia constantemente ao meu lado me apoiando, incentivando e me encorajando. Agradeço por estar sempre ao meu lado, sobretudo nos momentos de dificuldades, me ouvindo e me dando forças para prosseguir.

Aos meus queridos professores Doralice Alves, Edmilsan Cardoso, Evilânia Bento, Fredson Vulcão, Herberth Almeida, Katia Lira, Izaías Serafim, Leyla Santana, Maelen

Azevedo, Mislene Azevedo e Rafael Rocha meus sinceros agradecimentos por todo conhecimentos compartilhados, pelo compromisso que tiveram com a formação acadêmica e por toda dedicação e preocupação que demonstraram ao longo do curso, sou grata pela paciência que tiveram comigo e palavras de incentivo que foram fundamentais para que pudesse enfrentar os desafios e chegar até aqui.

Manifesto minha gratidão, ao meu orientador Luiz Eduardo Paulino da Silva, por sua dedicação, competência e compromisso com a formação pessoal e profissional de seus alunos, seus ensinamentos, orientações, conselhos e incentivos foram fundamentais ao longo de todo percurso e principalmente para a conclusão desse trabalho. Agradeço por todos os momentos de disponibilidade, por todas as críticas construtivas, por todo incentivo e puxões de orelha que me permitiram crescer academicamente.

Por fim, expresso aqui meus agradecimentos às professoras Risonete Palheta e Francimari Souza, por terem me acolhido com tanto amor, carinho e dedicação ao longo do período em que estive atuando no PIBID. Obrigada por todo apoio e contribuições ao longo desse trabalho.

Hoje percebo que essa conquista só é significativa porque tenho ao meu lado pessoas que torceram e torcem por mim e pelo meu sucesso, tenho certeza de que nada disso seria possível se eu estivesse nessa caminhada sozinha. A todos que fazem parte da minha vida, meu muito obrigado.

Eu, **Stefany Gabrieli Oliveira Marques** minha profunda gratidão ao Senhor, meu Deus, pela vida, força, esperança e ânimo de me permitir viver essa experiência maravilhosa e gratificante. Somente Ele sabe das minhas noites de desamino e desespero, nas quais pensei que não iria conseguir, mas Ele me sustentou e me ergueu, me permitindo chegar até aqui. Agradeço-lhe pela Sua infinita misericórdia e amor, que me deu a coragem e a perseverança necessária para superar os obstáculos e alcançar este momento.

Agradeço a minha mãe, Arlene Alves Oliveira, por nunca ter duvidado da minha capacidade e do meu potencial, apoiando-me desde a escolha do curso e incentivando-me dia após dia. Mesmo nos momentos em que se encontrava distante, em razão de suas atividades empregatícias se preocupou e acreditou em mim, me permitindo me dedicar integralmente a minha formação. Seu amor e sua fé inabalável foram meu alicerce, que me fez ser essa mulher que sou, és minha fonte de inspiração e meu maior amor.

Ao meu pai, Antônio Jardina Marques, a minha gratidão por seu apoio silencioso, que se manifestou em atitudes concretas, suas ações, mais do que palavras me mostram o valor da

dedicação e do trabalho árduo que me motivam a persistir e sempre levar seus ensinamentos para o mundo.

A minha amiga Samanta Cristina Ferreira Braga, que apesar de todas nossas brigas e desentendimentos, nunca soltamos a mão uma da outra, que sempre acreditou no meu potencial, e que sempre esteve disposta a conversa nos momentos difíceis, me acolheu, consolou e incentivou a realizar esse sonho. Sempre me pergunto como teria sido essa experiência sem você, pois tenho por ti amor e o carinho imenso, obrigada por fazer parte desse sonho.

Aos professores da Unifap: Edmilsan Cardoso, Evilânia Bento, Fredson Vulcão, Herberth Almeida, Katia Lira, Izaías Serafim, Leyla Santana, Maelen Azevedo, Mislene Azevedo e Rafael Rocha minha gratidão pelo exemplo de profissionalismo e de dedicação a educação, que nos inspiraram a seguir a carreira docente.

Em especial agradeço a professora Doralice Veiga Alves por ter sido uma figura inspiradora em minha jornada acadêmica, cujo impactos se fez surgir desde os primeiros momentos do curso. Sua paixão pela docência e sua dedicação me motivaram a aproveitar das oportunidades de envolvimento mais profundo com a universidade, levando-me a ingressar em bolsas de monitoria desde o início da minha trajetória acadêmica.

Agradecemos às professoras avaliadoras deste trabalho, Profa. Kátia Lúcia Vieira Lira e Profa. Maelen Cristina Azevedo dos Santos Alzate, pela disponibilidade, atenção e valiosas contribuições por meio das leituras criteriosas e reflexões que enriqueceram este estudo.

Agradeço ao professor Dr. Luiz Eduardo Paulino da Silva, que transcendeu seu papel de professor e orientador e se tornou um amigo, que além de ser um excelente profissional, demonstrou uma empatia e disponibilidade a ouvir, discutir e oferecer conselhos, sua abordagem acolhedora e seu interesse em saber e conhecer seus alunos criaram um ambiente de diálogo, no qual pudemos crescer e aprender. Sou grata por ter tido a oportunidade de estudar com você e pela amizade.

Gratulo as escolas que abriram suas portas para nossa formação, destacando a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Onédia Pais Bentes que nos oportunizou vivenciar uma experiência única e enriquecedora na sala do AEE, nos oportunizando desenvolver e partilhar nossas experiências nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Agradeço as professoras do AEE que compartilharam a sua rotina, experiência e conhecimento no AEE. Em particular, a professora supervisora do PIBID: Risonete Palheta dos Santos que demonstrou competência e dedicação em seu trabalho, criando um ambiente

acolhedor e inclusivo para os alunos e para nós bolsistas, a forma como nos acolheu foi fundamental para nosso profissional e pessoal.

Por fim, gratidão a todas as pessoas que ao longo dessa jornada acadêmica, contribuíram de maneira significativa para a concretização deste sonho. Cada um de vocês desempenharam um papel fundamental em minha formação, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades e competências para minha trajetória profissional e pessoal. Agradeço pelas palavras de incentivo, pelo apoio incondicional, pela orientação e pela confiança depositada em mim. Vocês em conjunto me inspiraram a perseverar, superar os desafios e acreditar na minha capacidade. A influência das pessoas que cruzaram o meu caminho direta e indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todos, nossos sinceros obrigada.

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: ENTRE O PLANEJADO E O EXECUTADO A PARTIR
DAS EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANAS DA UNIFAP**

Samanta Cristina Ferreira Braga¹

Stefany Gabrieli Oliveira Marques²

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Oiapoque, AP, Brasil

Luiz Eduardo Paulino da Silva³

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Oiapoque, AP, Brasil

RESUMO

O presente trabalho tem como tema os desafios da docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Especial Inclusiva. O estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes do AEE e suas implicações no planejamento pedagógico, na execução das atividades e no desenvolvimento dos educandos. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as lacunas existentes entre as diretrizes legais, os referenciais teóricos e a prática cotidiana vivenciada nas salas de AEE. Parte-se da seguinte questão-problema: quais desafios se manifestam na docência do Atendimento Educacional Especializado e como influenciam o planejamento e a prática pedagógica? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caracterizada como pesquisa-ação, desenvolvida a partir de vivências e observações realizadas durante a atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de Mantoan (2003), Lima (2016), Santo et al. (2020), Fávero et al. (2024), além de documentos legais que norteiam a Educação Especial. Os resultados evidenciam que o AEE é essencial para a inclusão educacional, porém sua efetividade depende de formação docente, políticas públicas, recursos adequados e articulação entre escola, família e profissionais.

Palavras-chave: Docente. Discentes. Educação Especial. Pibidianas.

ABSTRACT

The present study addresses the challenges of teaching in Specialized Educational Assistance (SEA) within the context of inclusive Special Education. The general objective of this study is to analyze the main challenges faced by SEA teachers and their implications for pedagogical planning, the execution of activities, and students' development. The research is justified by the need to understand the gaps between legal guidelines, theoretical frameworks, and the daily practices experienced in SEA classrooms. The guiding research question is: what challenges emerge in the teaching practice of Specialized Educational Assistance, and how do they influence pedagogical planning and practice? Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographic nature, characterized as action research, developed from experiences and observations carried out during participation in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). The study is grounded in the theoretical contributions of Mantoan (2003), Lima (2016), Santo et al. (2020), and Fávero et al. (2024), as well as legal documents that guide Special Education. The results indicate that SEA is essential for

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional

³ Professor da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional, e orientador deste trabalho de conclusão de curso.

educational inclusion; however, its effectiveness depends on teacher training, public policies, adequate resources, and articulation among the school, family, and educational professionals.

Keywords: Teachers. Students. Special Education. PIBID scholars.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino específica, com diretrizes pedagógicas próprias, voltada para atender alunos com deficiências, sejam pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – ou alunos com altas habilidades/superdotação. Essa modalidade atua em diferentes níveis de ensino, assegurando aos alunos com deficiências acesso à educação de modo estratégico, eficiente e qualificado, abrangendo práticas, métodos e abordagens pedagógicas destinadas a atender as necessidades educacionais dos alunos que, no ensino regular, não dispõem de condições adequadas para desenvolver plenamente suas potencialidades (BRASIL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma estratégia indispensável para o desenvolvimento integral do aluno, visando eliminar barreiras que comprometem seu avanço e aprendizagem, uma vez que busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos necessários para que o estudante tenha acesso à aprendizagem superando suas limitações. Desse modo, o AEE busca integrar a educação escolar, complementando e/ou suplementando o processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009).

Mediante esse cenário, o AEE revela-se como elemento essencial na vida do aluno com deficiência, proporcionando recursos, serviços e oportunidades para alcançar uma educação de qualidade e equitativa. Entretanto, a implementação desse serviço enfrenta desafios significativos, que podem comprometer o progresso e o desenvolvimento dos estudantes. Sob essa ótica, a pesquisa busca compreender: quais desafios se manifestam na docência do Atendimento Educacional Especializado e como influenciam o desenvolvimento do planejamento pedagógico, a execução das atividades práticas e o aprendizado dos educandos.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes do AEE. Para sustentar esse objetivo, elencam-se os seguintes objetivos específicos: compreender a importância da Educação Especial, refletir sobre as contribuições do Atendimento Educacional Especializado e descrever as experiências práticas observadas na sala de AEE.

O interesse em discutir os desafios da docência no AEE surgiu durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente nas disciplinas de Libras e Educação Inclusiva

para a PNEE (Política Nacional de Educação Especial), onde tivemos oportunidade de ler, refletir e debater temas que abordam a diversidade, fomentam a inclusão e a acessibilidade. A forma como essas disciplinas foram trabalhadas em sala de aula foi primordial para sensibilizar-nos e motivar a escolha da temática.

Além disso, foi por meio da atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto *Alfabetizar*, ofertado pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Campus Binacional, que concretizamos o desejo de discutir essa temática. O programa nos permitiu atuar diretamente na sala do AEE, auxiliando no processo de alfabetização dos alunos com deficiências, experiência que possibilitou vivenciar situações reais e ampliar nossa visão crítica sobre a prática docente na Educação Especial.

Participar ativamente do dia a dia da sala de AEE, compreender sua função e conhecer as particularidades que permeiam o serviço – distanciando teoria e prática – foram pontos essenciais para a escolha e consolidação da temática. Embora o curso seja rico e ofereça um vasto campo teórico, a experiência prática despertou em nós o desejo de aprofundar conhecimentos e habilidades na Educação Especial, visando uma atuação futura qualificada nesse campo.

É importante ressaltar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por ter uma formação ampla e diversificada, não limita a preparação e atuação do pedagogo apenas a ambientes escolares na função de professor, coordenador, gestor e pedagogo escolar, mas também em espaços não escolares. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, art. 5º, inciso IV, o pedagogo deve “trabalhar em espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”, o que exige e possibilita que o profissional escolha as áreas de atuação que melhor se adequem às suas habilidades e interesses, contribuindo para uma prática mais eficaz e personalizada.

Os procedimentos metodológicos deste estudo baseiam-se em pesquisa qualitativa, abordagem que estuda “[...] os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 2), ou seja, está intrinsecamente relacionada à vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, movimentos sociais e fenômenos culturais (Strauss; Corbin, 2008, p. 23). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa não se refere “[...] à quantificação de dados qualitativos, mas sim ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e

relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema exploratório teórico [...]” (Strauss; Corbin, 2008, p. 24).

Godoy (1995, p. 2) ressalta que essa abordagem “[...] não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade conduzam os investigadores na proposição de trabalhos que explorem novos enfoques”, possibilitando ampliar e explorar campos pouco conhecidos em busca de novos aprendizados. O campo de estudo pesquisado permitiu ampliar nossas visões e conhecimentos, considerando experiências reais, uma vez que proporcionou contato direto e prolongado com indivíduos ou grupos, com o ambiente e a situação investigada, permitindo interação próxima com os informantes (Lakatos; Marconi, 2007, p. 272).

Para garantir a qualidade do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, definida como aquela “[...] que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2013, p. 106). Foram utilizados autores como Fávero et al. (2024), Lima (2016), Mantoan (2003) e Santo et al. (2020), que ampliam a análise de conteúdo, contribuindo para o aprofundamento da pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 45), esse tipo de pesquisa oferece vantagem por “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, possibilitando explorar e fundamentar conhecimentos além do contexto vivenciado.

O estudo caracteriza-se também como pesquisa-ação, modelo de investigação social “[...] com base empírica, desenvolvido em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2025, p. 32). A pesquisa-ação permite flexibilidade conceitual, considerando que o contexto explorado não é mutável durante a ação, possibilitando uma visão ampla e complexa do campo de estudo (Thiollent, 2025, p. 18).

Para melhor compreensão, o trabalho dividiu-se em seções: a primeira, ***Educação Especial: fundamentos conceituais, históricos e inclusivos***, abordou o contexto histórico da educação das pessoas com deficiência, enfatizando sua importância, necessidade, conquistas e marcos normativos. A segunda, **O AEE na Escola Onédia Pais Bentes**, tratou do contexto histórico da instituição, destacando aspectos que contribuíram para a implementação das salas do AEE. A terceira, **Desafios da Docência no AEE: vivências do PIBID**, discutiu os principais desafios enfrentados pelos profissionais que impactam o planejamento e execução do atendimento na sala de AEE. Por fim, apresentam-se as considerações finais e referências.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E INCLUSIVOS

A educação especial é fundamental para garantir que os alunos com necessidades especiais educacionais (NEE) tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolarização, disponibilizando recursos e serviços que orientam como o processo educacional desses alunos deve ocorrer nas turmas de ensino regular, além de fornecer o atendimento educacional especializado (AEE) oportuniza trabalhar de forma mais profunda com estudantes com deficiências ou demais condições atípicas de desenvolvimento.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolarização, oferecendo recursos e serviços que orientam o desenvolvimento do processo educacional para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, Art. 58). Além disso, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilita-se um trabalho pedagógico mais aprofundado com estudantes com deficiências ou outras condições atípicas de desenvolvimento. Dessa forma, a Educação Especial mostra-se fundamental para garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Embora a educação especial seja uma modalidade, durante muito tempo essa se configurou como um sistema paralelo de ensino, já que por muitos anos as pessoas com deficiência viviam segregadas e quando recebiam algum vestígio de educação, essa por sua vez, era separada dos demais devido suas “limitações”. Historicamente, as pessoas que apresentavam algum tipo de “anormalidade” eram tratadas de maneira diferentes no mundo, havendo posições ambíguas onde em alguns países eram vistos como pessoas marcadas pela punição divina, a expiação dos pecados; que resultava na exclusão, separação e abandono, outra diz a respeito à expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso as verdades inatingíveis para a maioria (Ferreira, 1994).

Somente com o passar dos anos e a partir do Iluminismos que começou a surgir o pensamento humanistas que emerge a noção do direito e da proteção as pessoas. No Brasil, o atendimento à pessoa com deficiência só teve início na época do Império, devido a criação de

duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atualmente nomeado como Instituto Benjamin Constant- IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (que hoje chama-se Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES).

A educação especial originou-se como um campo de saber e área de atuação com base em um modelo médico ou clínico, onde Fernandes (1999) salienta que os médicos foram os primeiros que se atentaram para a necessidade de escolarização para esses indivíduos que encontravam nos hospitais psiquiátricos vistos como “anormais” ou como pessoas que possuíam uma doença crônica. Assim, conforme Brasil (2010, p. 11), a Educação Especial se organizou tradicionalmente como um:

atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Nessas instituições o ensino escolar não era o foco, pouco se via como necessária, já que os profissionais não acreditavam na capacidade dos alunos especiais, principalmente para aqueles que apresentavam déficits cognitivos, havendo pouco investimento no desenvolvimento escolar e mais no conjunto terapêutico que incluía fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia entre outros, pois “nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de alunos com deficiência.”(Brasil, 2010, p. 12).

Somente a partir das promulgações de legislações inclusivas, como a Constituição Federal de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), inicia-se uma mudança sobre o papel da escola e como esse espaço pode ser reconhecido como um lugar de acolhimento, valorização e diversidade (Fávero et al, 2024). Outro ponto extremamente importante nesta década foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) dentro do Ministério da Educação em 1973, que atualmente faz parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão, onde começou-se a planejar e alinhar a Educação Especial nas políticas públicas, implementando subsistemas da Educação Especial, sendo responsável também por criar amplos projetos de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós graduação no exterior.

Nesse sentido, inicia-se uma nova fase na história da Educação Especial, onde a concepção do “normal-anormal” começa a se dissociar, a segregação passa dar lugar para à

inclusão, mas para que essa mudança não se restrinja a uma ruptura meramente simbólica na trajetória da pessoa com deficiência ou outras condições atípicas de desenvolvimento “é fundamental que os direitos sejam garantidos, não somente na teoria, mas na prática, pois contempla-se a uma realidade bem diferente do que deve ser assegurado pelo estado”. (Silva e Bezerra, 2024, p. 6). Desse modo, apesar dos avanços na tentativa de inclusão escolar, ainda existe muitos modelos de integração que buscam passar a mensagem da inclusão, já que o movimento de integração antecedeu a proposta de inclusão, que segundo Mantoan (2015) “[...] nada mais foi que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta revisasse seus pressupostos” (Mantoan, 2015, p. 10) contudo, é essencial entender a diferença entre essas para que os marcos normativos sejam efetivados na prática.

Mantoan (2003, p. 15) pontua que o processo de Integração dentro de uma estrutura educacional busca “oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento[...] Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.” Ou seja, nesse modelo, o aluno está na escola, mas necessita se adaptar a ela, onde nem todos os ~~alunos~~ conseguem está na sala regular, pois existe uma seleção prévia dos que estão aptos a adentrarem as salas, priorizando somente alguns alunos ou grupo. Mantoan (2003) diz que a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, pois essa acaba por colocar o ensino especial lado ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, sendo incompatível a inclusão.

A definição de Inclusão, não questiona somente as políticas públicas e a organização da educação especial e da educação regular, pois prevê a inserção dos alunos com deficiência, não só priorizando ou selecionando uma parcela dos alunos, entendendo que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Nesse modelo, não existe uma diversificação de atendimento, pois nele as escolas propõem um modo de organização do sistema educacional onde os alunos com deficiências estarão na escola, na turma comum do ensino regular, cabendo à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno sem distorção (Mantoan, 2003).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2010, p. 21). Atuando de forma articulada com o ensino que ocorre na sala de aula regular e atende as necessidades educacionais especiais desses

alunos, sendo extremamente importante, já que a educação especial promove o desenvolvimento dos alunos, independentes de suas condições físicas, mentais e sociais, criando ambientes empáticos, acolhedores e inclusivos, por meio de metodologias que visem desenvolver e evoluir esses alunos diferenciando das realizadas na sala de aula comum, já que seu intuito é acrescentar e integralizar a formação desses alunos.

A educação especial é extremamente significativa, pois garante o bem-estar dos alunos especiais, visto que essa oportuniza novas formas de aprender, permite que os alunos aprendam os conhecimentos curriculares, desenvolvam o raciocínio lógico, coordenação motora, percepção das cores, sons e movimentos, além de socializarem, interajam e participem. Nesse contexto, a inclusão tende para uma especialização do ensino, onde todos conseguem avançar, aprender e se desenvolver, o modelo de escola inclusiva abre as portas para todos, sem discriminação, e a partir da necessidade de cada indivíduo, busca soluções para proporcionar o melhor ensino e experiência de aprendizagem.

Fontequ (2016, p. 5) diz que “A criança aprende, em processo contínuo, desde o nascimento. Cabe à escola e ao professor desenvolver estratégias conforme cada estágio de desenvolvimento.” Desse modo, os professores de sala de ensino regular e da sala do atendimento educacional especializados devem estar em sintonia obtendo de ferramentas e metodologias que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular tem “o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BNCC, 2017, p. 36).

Todavia, a educação especial pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e afetivo dos estudantes com deficiências que nesse período estão se autoconhecendo e adquirindo conhecimento, reelaborando formas, jeitos, atitudes e sentimentos, percebemos que é um período em que eles mais crescem, por estarem na melhor fase, a fase da esponjinha, onde a criança vai absorvendo tudo aquilo que é ensinado. Assim “[...] o desenvolvimento infantil se dá à medida que a criança vai crescendo e vai se desenvolvendo de acordo com os meios onde vive e os estímulos deles recebido.” (BRASIL, 2012, p. 123). De acordo com Brasil (2010, p. 3) a Educação Especial:

é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; onde institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Agindo como um instrumento crucial dentro da escola para reduzir as desigualdades e barreiras que dificultam o desenvolvimento educacional e social dos alunos que sofrem de preconceitos, não somente dentro do ambiente escolar mas no preconceito e na falta de informação das famílias, que muitas das vezes estão despreparados para compreender como devem agir no processo de inclusão escolar dos seus filhos e os professores que por falta de formação/informação não sabem como incluir os alunos e acabam no seu máximo os integrando.

Godoy, Chiari e Marcellino (2024, p. 6) situam que “O sucesso da inclusão escolar depende de um esforço coletivo entre o poder público, gestores escolares, famílias e comunidade.” Em suma, é devido o apoio, força e resistência de todos, que através da sensibilização, conscientização e incentivo à diversidade, buscam efetivar a inclusão na prática, transformando a maneira como as pessoas percebem e conseguem enfim incluir os indivíduos que foram durante anos segregadas do meio social e escolar. Nesse sentido, a escola dever ser um agente vivo para que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja concretizada, a trabalhando não só com os alunos com deficiência, mas com toda a comunidade escolar.

Segundo Mantoan (2003, p. 23) a escola comum que busca por incluir é “[...] o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência [...] a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.” Onde Fávero et al (2024, p. 3) pontua que “A superação dessas barreiras depende de uma abordagem integrada, que envolva governo, escolas, famílias e sociedade civil na construção de uma rede de apoio à inclusão.” Nesse contexto, é essencial a participação de todos, a escola por sua vez deve desenvolver planejamentos que busquem conscientizar sobre a importância da educação especial, havendo uma reflexão sobre o determinado problema, que pode ser solucionado por meio de ações e projetos.

De acordo Mantoan (2003, p. 23-24) “Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino [...], não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado.” Desse modo, a escola precisa abrir seu currículo e inicia-se através das vontades e desejos de mudança, que miram sonhos e necessidades de uma sociedade que busca um olhar diferenciado para o próximo, respeitando-o e se colocando no lugar dele, levando o indivíduo a busca de meios de pesquisas e caminhos de descobertas, onde todo o seu processo é permeado por ações, atividades e maneiras que o

direcionam à sua efetivação (Nogueira, 2007). Conforme o art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2026):

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Quando o direito é violado ou negligenciado, os órgãos responsáveis precisam agir em prol da vida desses sujeitos, para que possam amenizar e otimizar sua vulnerabilidade com a finalidade de proteger, acolhendo e respeitando seu existir, com metodologias específicas respeitando seu espaço-tempo e deficiência. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado age a serviço da educação especial com o objetivo de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes que possuem as mais diversas deficiências, como: deficiência auditiva (surdez), visual (cegueira ou baixa visão), intelectual (que era denominada como deficiência mental); distúrbios funcionais específicos (dislexia, Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e etc), transtorno do espectro autista – TEA, bem como altas habilidades/superdotação.

O AEE NA ESCOLA ONÉDIA PAIS BENTES

O Atendimento Educacional Especializado se configura como um serviço da educação especial de suma importância pois possibilita a ampliação de oportunidades para a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e super dotação, esse serviço auxilia no processo de aquisições importantes como: autonomia, desprendimento e aprendizagem, que contribuirão no contexto de sala de aula, e também na formação desse aluno a longo prazo, seja para sua inserção no mundo social, no mundo do trabalho e conseqüentemente favorecendo a efetiva participação dos alunos com deficiência na sociedade.

De acordo com Lima (2016, p. 6) o AEE caracteriza-se como “[...] uma área do conhecimento onde envolve a interdisciplinaridade que envolve recursos, metodologia e práticas pedagógicas possibilitando a inclusão social de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação”. Nesse sentido, o AEE surgiu como uma proposta de atendimento para apoiar e auxiliar o trabalho de professores que possuem alunos que

apresentam algum tipo de deficiência, contribuindo e complementando no processo de inclusão do aluno no sistema regular de ensino.

Tendo em vista a importância desse serviço para o pleno desenvolvimento dos educandos com deficiências, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelo AEE para sua plena efetivação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Onédia Pais Bentes, que fica localizada na Avenida Estevão Henrique, nº 180, bairro FM, no município de Oiapoque, Estado do Amapá. Ao adentrarmos, em nosso campo de estudo conhecemos o contexto histórico da instituição na qual realizamos a pesquisa, como a maioria das escolas do município de Oiapoque, a atual escola Onédia Pais Bentes, atuou por alguns anos na sociedade como uma extensão da Escola Municipal Professora Maria Leopoldina Amaral Rodrigues, mas em março de 2007, iniciou seu processo de emancipação, de acordo com Decreto Nº 048/2007. qual passou a denominar-se de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Onédia Pais Bentes em homenagem a profissional educadora dedicada que trabalhou incansavelmente e contribuiu de maneira significativa com a educação do município.

Atualmente, a instituição oferta a comunidade, as modalidades de ensino: a Educação Infantil (1º e 2º Períodos), anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), e a Educação Especial, que dispõe de serviços essenciais para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Mas nem sempre foi assim, por muitos anos a instituição, desenvolveu suas práticas pedagógicas voltadas apenas ao ensino regular, privilegiando “alunos ditos normais”, deixando as margens os alunos que possuíam deficiência físicas, cognitivas, motoras e sensoriais, como excluídos e discriminados pois não recebiam a mesma atenção e cuidado, assim eram forçados a migrar para outra instituição que ofertasse o serviço, ou eram obrigados a permanecer na sala de aula regular com professores leigos.

A deficiência dos serviços da educação especial implicava na estagnação do aluno dentro da sala de aula regular, impedido pelo sistema de alcançar avanços significativos devido à ausência do serviço na instituição, falta de sala de Atendimento Educacional Especializado e de profissionais capacitados para trabalhar com esse público a ausência desses e muitos fatores corroboram para que a inclusão desses alunos aconteça de maneira falseada e fragilizada no sistema de ensino, reforçando a exclusão no ambiente escolar.

É importante salientar, mesmo diante de grandes avanços e conquistas constitucionais em prol da Educação Especial na perspectiva da inclusão, na busca por uma educação de qualidade e equitativa, muitas escolas ainda se encontram despreparadas para receber e

desenvolver um trabalho significativo com esses públicos, uma vez que as instituições de ensino apresentam resistência em cumprir o que está disposto na lei.

É notório principalmente no município de Oiapoque, as escolas não fazem da lei uma realidade pois os recursos e investimentos por parte do Estado são precários, assim a falta de estrutura, apoio pedagógicos, recursos tecnológicos e de profissionais qualificados, tornam-se uma barreira para que a inclusão aconteça. Osório e Sardagna (2020) enfatizam que esse cenário se repete no atual contexto da nossa sociedade, em que a legislação não é praticada de maneira plena, impedindo que os direitos de acesso e permanência de alunos com deficiência sejam violados.

Ao longo da pesquisa, procurou-se obter dados concretos que indicasse o início da implementação da sala de AEE na instituição, tivemos acesso apenas ao documento interno da instituição, onde de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, no Art. 10, enfatiza que o Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar de forma sistemática e detalhada todas as informações relativas à organização do Atendimento Educacional Especializado como:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. esse documento. (BRASIL, 2009)

No entanto, o documento analisado aborda o Atendimento Educacional Especializado de forma tímida e simplificada mencionando apenas a existência da modalidade na instituição, como é apontada no item 7.1.5 das Ações previstas onde cabe à escola “Assegurar a educação inclusiva com atendimento educacional especializado, para os alunos com deficiência mental, física, visual e surdez” (PPP, 2024, p. 25). Todavia, o documento não evidencia sua implementação, objetivos, cronograma de atendimento, regimento, tampouco os serviços da Educação Especial que são ofertados na instituição.

Segundo relato de antigos funcionários, a modalidade de educação especial entrou em vigor na escola no ano de 2012, sob a direção da gestora “Lua” (nome fictício atribuído a gestora, a fim de preservar sua identidade), professora graduada em Pedagogia pela

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na época, a sala do AEE começou a desenvolver suas atividades com apenas dois profissionais selecionados por meio do concurso Público, onde passaram a desenvolver atividades educacionais especiais, com 5 alunos. Atualmente, a escola encontra-se sob a gestão do professor “Sol” (nome fictício atribuído ao gestor, a fim de preservar sua identidade), profissional que vem desempenhando um excelente trabalho na instituição.

Devido o crescente desenvolvimento da população e alta demanda por vagas, houve a necessidade de expansão, em que se criou um anexo da Escola Municipal Onédia Pais Bentes que fica localizado na BR 156, no bairro do Infraero, com o objetivo de atender as necessidades da comunidade local e acabar com a superlotação nas salas de aula regular, fator esse que prejudicava o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e sobrecarregava o trabalho do professor. A escola possui mais de 1.179 alunos regularmente matriculados, divididos entre os turnos matutino e vespertino, quanto sua estrutura física a escola dispõe 13 salas, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de AEE, salas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, cozinha, refeitório, banheiros e um espaço para recreação.

De acordo com Fávero et al. (2024, p. 3) o Atendimento Educacional Especializado deve preferencialmente ser realizados em “Salas de Recursos Multifuncionais, equipadas com materiais e tecnologias assistivas que facilitam o acesso ao currículo regular. Esses espaços oferecem um ambiente propício para a elaboração de estratégias pedagógicas que respeitam as particularidades de cada estudante”. Na escola campo o AEE dispõe de um espaço próprio para a realização dos atendimentos, em que conta com a atuação de 9 profissionais que garantem o funcionamento do serviço na instituição.

Para melhor compreensão dos Profissionais que atuam na sala do Atendimento Educacional Especializado, apresentamos na tabela a seguir informações, referente ao vínculo funcional e a formação acadêmica desses profissionais.

QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DO AEE		
NOMES	VÍNCULO FUNCIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Professora A	Efetiva	1. Magistério 2. Graduada em História 3. Graduado em Pedagogia 4. Especialização em Educação Especial 5. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Especial

		6. Especialização em Neuroeducação 7. Especialização em Neuroaprendizagem.
Professora B	Efetiva	1. Graduada em Licenciatura Letras 2. Pós-graduado Lato Senso em Educação Especial
Professora C	Efetiva	1. Magistério 2. Pós-graduado em Educação Especial
Professora D	Efetiva	1. Magistério 2. Graduada em Pedagogia, 3. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
Professora E	Efetiva	1. Graduada em Pedagogia – Pós-graduada em nível de 2. Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Professora F	Efetiva	1. Graduada em Pedagogia 2. Pós-graduado Lato Senso Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Professora G	Contrato	1. Graduada no Programa Especial de Formação Pedagógica (equivalente à Pedagogia). 2. Especialização em gestão e docência no ensino superior
Professora H	Efetiva	1. Graduada em pedagogia, 2. Pós-graduado lato senso em psicopedagogia institucional, neuropsicopedagogia clínica institucional, 3. Pós-graduação especialização em educação especial e inclusiva 4. Especialização em transtorno do espectro autista.
Professora I	Contrato	1. Graduada em Pedagogia 2. Pós-graduada em Educação Inclusiva

Fonte: elaborado pelas autoras, (2026).

Observa-se que embora haja profissionais com vínculos diferentes, podemos perceber que a maioria pertence ao quadro de efetivos, o que garante mais estabilidade profissional nos atendimentos, tendo em vista que a rotatividade de profissionais nessa área, dificulta o processo de ensino/aprendizagem, a interação e a confiança dos alunos, principalmente devido ao vínculo afetivo que são estabelecidos com os profissionais a qual são atendidos.

O quadro também evidencia a classificação desses profissionais para atuar no AEE, onde são exigidos requisitos essenciais fundamentados nas *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado*, onde é instituído na **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**, no Art. 12, quesitos obrigatórios para a atuação no AEE, em que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação

específica para a Educação Especial.” Desse modo nota-se que apenas a professora “F” encontrasse inapta para trabalhar com o público-alvo da educação especial.

Na escola, o AEE é ofertado nos polos da instituição, nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, o serviço atende 53 alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, sendo distribuídos entre a matriz e o anexo da escola. Na matriz, atuam seis profissionais responsáveis pelo atendimento de 30 alunos, enquanto no anexo atuam três profissionais que atendem 23 alunos. É importante ressaltar que cada profissional é responsável em média por seis alunos, realizando atendimentos individual e coletivo.

Devido à elevada demanda, os atendimentos nas salas de AEE ocorrem de forma simultânea, o que implica o compartilhamento do mesmo espaço pelos profissionais. Essa organização acaba comprometendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, em razão do barulho, da dificuldade de concentração e de outros fatores que dificultam a construção de uma aprendizagem significativa. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, a forma como os atendimentos se desenvolve, acaba constituindo-se como o principal obstáculo que impedem que os alunos público-alvo da educação especial tenham “o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão[...]” (Brasil, 2015, p.2).

O AEE tem a função de atualizar, elaborar, identificar, organizar e unificar saberes e recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para que possam diminuir ou minimizar as barreiras, que acabam obstruindo o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Sempre atuando de maneira ativa e colaborativa no processo de desenvolvimento do aluno considerando suas especificidades, para que este possa desenvolver sua potencialidade em sua totalidade afim de alcançar sua plena participação, autonomia e condições de igualdades seja no contexto social ou educacional (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com os alunos no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, uma vez que os professores buscam trabalhar em cima das dificuldades e necessidades de cada aluno, por esse motivo a oferta desse serviço não deve ser confundida com um reforço escolar, e nem ser entendida como uma alternativa para substituir o ensino regular de escolarização. Pois esse atendimento contribui para o desenvolvimento integral dos alunos auxiliando de forma complementa e/ou suplementa o processo de formação dos alunos afim de que eles sejam capazes de alcançar à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2009).

Tendo em vistas as contribuições desse serviço “para que os alunos alcancem seu pleno potencial de desenvolvimento e aprendizagem” (Fávero et al 2024, p. 5), é essencial que esse atendimento ocorra sempre no turno inverso ao da escolarização do educando, assim como está disposto no artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, tendo em vista que a prática de realizar o atendimento à alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades no mesmo horário de escolarização interfere negativamente no desenvolvimento do educando devido a perda de conteúdo e também pela visão fragmentada que esse terá sobre a importância da sala de aula, ao ponto de perceber que tudo o que acontece no contexto de sala de aula regular não é relevante em determinado momento.

Essa é uma prática frequente que ocorre na instituição, onde a maioria dos alunos são retirados do contexto de sala de aula para serem atendidos na sala do AEE, muitas vezes, chegam ao atendimento frustrados por não quererem deixar a sala de aula regular devido a atividade ou conteúdo ser interessante e atrativo ou até mesmo pelo fato dos colegas ficarem fazendo bullying, por frequentar a sala do AEE, o que acaba refletindo negativamente no desenvolvimento do atendimento, pois o professor não consegue avançar, uma vez que os alunos apresentam resistência na interação e desenvolvimento das atividades.

De acordo com Lima (2016) os docentes têm consciência do erro que cometem ao retirar o aluno da sala de aula regular para levá-los para o Atendimento Educacional Especializado, mas essa prática se justifica pela falta de compreensão e apoio por parte dos pais, ou seja, da própria família que por vários motivos como: a falta de tempo, o trabalho, o comodismo e outros, impedem que seus filhos público-alvo da Educação Especial usufruem de seu direito. Santos et al. (2020) afirma que em alguns casos a não frequência da criança nas salas de AEE se dar:

[...] por causa do pensamento em recebimento do BPC (Benefício de Prestação Continuada) e diante desse fator se omitem em levar o aluno para as aulas como medo do filho avançar nos campos cognitivos e perder o benefício, por isso em alguns casos o professor do AEE retira o aluno da sala regular para poder aplicar seu trabalho para com o mesmo, pois há uma grande parcela de pais que não leva no turno oposto. (Santos et al. 2020, p. 102)

Essa percepção errônea acaba comprometendo não somente o processo de ensino e aprendizagem da criança, mas principalmente o trabalho dos professores. É notório que quando se trata de educação especial a família tem um papel essencial nesse processo, pois é ela quem estabelece o vínculo afetivo essencial que reforça, fortalece e impulsiona o desenvolvimento da criança.

Assim, como a educação é um direito garantido a todas as pessoas pela Constituição Federal de 1988, como pontua o art. 205. E tendo em vista que o Atendimento Educacional Especializado por ser um serviço obrigatório instituído por lei, como essencialmente necessário para os alunos com deficiências, como aponta o Decreto N° 7.611 de novembro de 2011, que regulamenta a obrigatoriedade de criação de salas de AEE nas instituições de ensino regular. É essencial que haja a criação de políticas pública que obriguem e punam famílias que neguem à criança o direito a uma educação inclusiva e equitativa, a fim de acabar com a violação dos direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

É fato que a implementação de políticas públicas trouxe avanços significativos para a promoção da educação especial no contexto educacional oportunizando aos estudantes serviços de apoio como: escolas especiais, tecnologias assistivas, profissionais intérprete, tradutor, mediador escolar, profissional de apoio, salas de recursos, salas de AEE e outros. Esses serviços norteiam e auxiliam no processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, uma vez que atuam diretamente nas necessidades dos educandos, possibilitando a aquisição de capacidades e habilidades que contribuem para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015).

Na instituição campo da pesquisa ação devido ao pouco investimento na educação do município, muitas escolas acabam por desenvolver suas atividades em condições mínimas para o seu funcionamento, no caso das salas de AEE, os atendimentos limitam-se ao uso de papel, cola, tinta, lápis de cor e alguns jogos pedagógicos, que em sua grande maioria são fabricados manualmente com materiais reciclados, não há a presença de recursos pedagógicos tecnológicos, tecnologias assistivas, profissionais de apoio, e outros como é previsto na lei.

A ausência desses serviços impacta negativamente, não somente no desenvolvimento dos alunos como também no desempenho do professor. Fávero et al (2024), afirma que a deficiência estrutural que existem nas instituições de ensino não só afeta o desenvolvimento do educando como também afeta a motivação e a capacidade dos professores de desenvolver práticas inclusivas que promovam a aprendizagem e a participação dos estudantes, fator que acaba reforçando a exclusão no ambiente escolar, já que os alunos público-alvo da educação especial não têm suas necessidades supridas.

Essa é a realidade de alguns alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que acabam tendo seu desenvolvimento comprometido devido à ausência, principalmente dos recursos que mediam a comunicação, pois na instituição existe a presença de alunos não verbais, que necessitam de recursos

alternativos não somente para facilitar a relação professor/aluno, como também para avançar no contexto social e educacional, mas diante dessas barreiras o aluno não consegue progredir significativamente devido o trabalho do professor se limitar as atividades lúdicas (pintura, colagem, jogo manual) que pode ou não contribuir para o aprimoramento do aluno, visto que esses, de certa forma não atuam diretamente na sua especificidades.

Evidencia-se que existem muitos desafios e barreiras a serem enfrentados para que a educação inclusiva seja uma realidade nas escolas públicas do nosso Brasil, onde a implementação efetiva de práticas inclusivas depende de investimentos contínuos em políticas públicas e, principalmente no que diz respeito à “formação docente, estruturação dos ambientes escolares e disponibilidade de recursos didáticos acessíveis.” (Souza e Nobre, 2025, p. 5)

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO AEE: VIVÊNCIAS DO PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, é um programa governamental do Ministério da Educação e da Cultura – MEC que possui parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES e com as Universidades Públicas e Privadas de todo o País. O programa oferece aos discentes de licenciatura a oportunidade de vivenciarem a realidade da educação básica, sua finalidade é aproximar, reforçar e antecipar o vínculo entre os futuros professores com a salas de aulas da rede pública. Nesse sentido, a implementação do PIBID nas escolas Estaduais e Municipais tem como finalidade contribuir para a melhoria do ensino nas escolas públicas, que se encontram com seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, abaixo da média nacional.

Por se tratar de um Programa Governamental ofertado em nível nacional, todas as Universidades têm a oportunidade de submeterem seus projetos à avaliação do MEC. Assim as Universidades classificadas, devem por meio de edital selecionar acadêmicos para atuarem em escolas estaduais ou municipais, recebendo o incentivo financeiro do programa ao longo do desenvolvimento do projeto na instituição.

Em 2024, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) reuniu os três campus — Campus Marco Zero, Campus Binacional e Campus Santana — que, de forma conjunta, submeteram um subprojeto com foco na alfabetização. O subprojeto foi aprovado e posteriormente executado, configurando-se como um marco

histórico para o Curso de Pedagogia Binacional, uma vez que, pela primeira vez, houve a oportunidade de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O Subprojeto *Alfabetizar* foi implementado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Onédia Pais Bentes, com o objetivo de, por meio da atuação direta dos licenciandos, contribuir para o fortalecimento da educação no âmbito do município.

O Subprojeto *Alfabetizar* tem como objetivo promover a alfabetização na idade certa por meio da atuação dos bolsistas junto aos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Contudo, diante dos baixos índices de alfabetização no município de Oiapoque, tornou-se necessária a ampliação do público atendido, passando a contemplar estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, bem como alunos do Atendimento Educacional Especializado.

A nossa participação no programa possibilitou a atuação na sala do AEE, permitindo o acompanhamento direto do trabalho docente e a colaboração na elaboração e execução de atividades pedagógicas voltadas aos alunos da educação especial. Essa experiência favoreceu o estabelecimento de vínculos de confiança com docentes e estudantes, apesar de a atuação ocorrer duas vezes por semana (turno manhã), conforme organização do subprojeto.

A atuação no AEE foi orientada pelo compromisso ético e pelo respeito ao sigilo profissional, o que implicou a não obtenção de laudos ou diagnósticos dos alunos, sem prejuízo ao desenvolvimento das atividades. As ações fundamentaram-se na observação pedagógica, no diálogo com os docentes e no respeito às especificidades dos educandos. Ao longo da experiência, constatou-se que, apesar de ofertado pela instituição, o AEE enfrenta desafios que limitam sua efetividade no processo de inclusão, o que favoreceu uma análise crítica e reflexiva da realidade vivenciada, articulando teoria e prática.

O ingresso na sala do AEE ocorreu em um ambiente acolhedor, com recepção favorável da professora supervisora do subprojeto. Embora tenha havido resistência inicial por parte de alguns profissionais, ao longo do desenvolvimento do programa estes se mostraram abertos ao diálogo e à troca de experiências, favorecendo a construção de um trabalho colaborativo.

A sala do AEE apresenta espaço físico suficiente para o desenvolvimento das atividades, porém carece de organização e de mobiliário adequado, o que dificulta o acesso e a utilização dos recursos pedagógicos. Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar, marcada por ambiente abafado e úmido, compromete as condições de trabalho dos profissionais e o atendimento aos alunos.

Figura 1 – Sala do AEE da escola campo



Fonte: Braga (2026)

Observou-se que, embora exista uma organização formal dos horários de atendimento do AEE, a baixa assiduidade dos alunos demanda constantes reorganizações. Para evitar a descontinuidade do serviço, o atendimento passou a ocorrer no mesmo turno da escolarização regular, em desacordo com a legislação vigente (BRASIL, 2009), que prevê sua oferta no turno inverso. Essa prática acaba por descaracterizar a finalidade do AEE, uma vez que pode substituir parcialmente o ensino regular, interferindo na rotina escolar e no engajamento dos alunos.

Foram observadas situações de resistência e constrangimento por parte dos alunos em relação à frequência ao AEE, especialmente quando o atendimento implicava o afastamento das atividades da sala regular, consideradas mais atrativas. Em um dos casos acompanhados, identificou-se desmotivação associada à vivência de práticas de bullying no contexto escolar e familiar, evidenciando impactos negativos no desenvolvimento emocional do aluno. Nesse sentido, destaca-se a responsabilidade compartilhada entre escola e família na prevenção e no enfrentamento do bullying (Lemos, 2007).

A elevada demanda no Atendimento Educacional Especializado (AEE) impõe desafios à organização dos atendimentos, realizados simultaneamente por diferentes profissionais no mesmo espaço e horário. Essa dinâmica compromete o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o ambiente deixa de ser tranquilo e acolhedor, afetando a concentração dos alunos e reduzindo a efetividade das atividades pedagógicas propostas.

Conforme Cunha (2016), a atenção e a concentração são elementos fundamentais para a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, por favorecerem a organização cognitiva e a memória. Nesse sentido, a realização de atendimentos simultâneos no AEE, com compartilhamento de espaço e mobiliário, compromete a qualidade do trabalho pedagógico, gerando desconforto tanto para os profissionais, que têm sua prática limitada, quanto para os alunos, que não se sentem acolhidos em um ambiente numeroso.

O atendimento no AEE passa a configurar-se como um ambiente desorganizado, marcado por excessos de estímulos verbais e visuais, o que compromete a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Nesse contexto, a adoção de atividades compartilhadas entre docentes, sem considerar as necessidades específicas de cada aluno, torna-se recorrente e acaba por descaracterizar a finalidade pedagógica do atendimento, reduzindo-o a ações de caráter meramente recreativo e interrompendo o processo de desenvolvimento dos discentes.

As atividades do AEE são planejadas de forma personalizada, com diferentes níveis, propostas e metodologias, considerando a idade e as especificidades de cada aluno. Com duração média de uma hora, os atendimentos possibilitam o desenvolvimento de ações que contemplam áreas como conteúdos escolares, interação social, raciocínio lógico, corporeidade e coordenação motora, sendo sua execução condicionada ao estado físico, mental e emocional dos estudantes.

As atividades propostas no AEE apresentam múltiplos objetivos articulados a uma mesma finalidade pedagógica, favorecendo a exploração, a criatividade e a aprendizagem dos alunos. Por meio de propostas lúdicas, como o traçado de linhas e o uso de materiais concretos em atividades matemáticas, promove-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sensoriais, ampliando a compreensão dos conteúdos e o engajamento dos estudantes.

Conforme Sartoretto (2010), a avaliação no AEE deve priorizar a participação do aluno e o alcance dos objetivos educacionais, e não apenas o resultado final da tarefa. Nessa perspectiva, a prática pedagógica observada evidencia a importância de analisar o percurso de aprendizagem, reconhecendo que é no processo de exploração e descoberta que se consolida a aprendizagem significativa.

Apesar das dificuldades enfrentadas, as professoras do AEE buscam desenvolver atividades que promovam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, recorrendo, muitas vezes, ao autofinanciamento para suprir a ausência de materiais didáticos adequados. Conforme apontam Cabral e Duarte (2025), a falta de recursos e de suporte institucional sobrecarrega o trabalho docente e limita as práticas pedagógicas no AEE, evidenciando a

necessidade de disponibilização de recursos acessíveis, tecnologias assistivas e jogos pedagógicos apropriados.

Segundo Ropoli (2010), o Ministério da Educação instituiu, em 2007, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional nas redes públicas de ensino, atendendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, para a efetivação desse programa, é indispensável o compromisso da gestão municipal, especialmente quanto à garantia de professores qualificados, espaço físico adequado e recursos necessários ao funcionamento do AEE.

Conforme Fávero et al. (2024), a formação adequada dos profissionais do AEE deve ser acompanhada por políticas públicas que assegurem suporte institucional e recursos necessários à efetividade do atendimento. A observação do contexto escolar revelou fragilidades na atuação da coordenação pedagógica, que acaba transferindo às professoras do AEE responsabilidades administrativas e pedagógicas, sobrecarregando o trabalho docente. A ausência de uma atuação colaborativa compromete a implementação de práticas inclusivas, bem como o reconhecimento do AEE e de suas profissionais no ambiente escolar.

É fundamental que a escola, de forma integrada, participe das ações do AEE, uma vez que se observou o isolamento desse espaço no contexto escolar. A falta de compreensão sobre sua finalidade contribui para estigmatizações e percepções equivocadas por parte dos alunos, reforçando práticas de exclusão. Nesse sentido, torna-se necessária a implementação de projetos e ações inclusivas que promovam o conhecimento, a valorização e a integração do AEE no ambiente escolar.

Observou-se fragilidade na articulação entre os professores da sala regular e as docentes do AEE, apesar da necessidade de atuação integrada para a compreensão e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, as cuidadoras assumem, de forma informal, o papel de mediadoras das informações pedagógicas, compartilhando observações relevantes sobre a progressão dos estudantes, o que evidencia lacunas na efetivação das orientações previstas na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009, p. 2)

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Os documentos orientadores da educação inclusiva destacam a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula regular. Entretanto,

observou-se a ausência de diálogo, planejamento conjunto e troca de informações entre os profissionais, o que compromete a inclusão dos alunos no currículo escolar. Essa falta de colaboração descaracteriza a finalidade do AEE, que deveria atuar de forma complementar e suplementar ao ensino regular, resultando em práticas isoladas e fragmentadas.

Com relação ao que tange a efetividade do AEE ressalta-se a importância do envolvimento e acompanhamento das famílias, conforme previsto na Resolução nº 4/2009. Observou-se que a participação dos responsáveis contribui significativamente para a motivação, o engajamento e a assiduidade dos alunos, enquanto a ausência desse acompanhamento impacta negativamente o atendimento, evidenciando a importância da parceria entre escola e família.

Conforme Cabral e Duarte (2025), o envolvimento das famílias é fundamental para o sucesso da inclusão educacional e para o bom rendimento no AEE, sendo a resistência ou o desconhecimento familiar um obstáculo recorrente. A ausência de políticas públicas que assegurem a participação dos responsáveis dificulta a continuidade do atendimento, levando as docentes a recorrerem a contatos com as famílias e, em casos persistentes, à adoção de medidas administrativas pela gestão escolar, como notificações formais e reorganização das vagas do serviço.

Mesmo diante da fragilidade do serviço, identificou-se que os alunos atendidos pelo AEE, conseguiram ter avanço de maneira gradual, mesmo sendo atendidos em condições mínimas. Cada conquista é marco importante na vida do educando, e principalmente para a autoconfiança do trabalho docente que conseguiram se reinventar, replanejando estratégias que permitiram o avanço dos discentes, respeitando principalmente as especificidades, o tempo e o modo que cada um aprende.

A vivência no AEE possibilitou a compreensão das estratégias pedagógicas adotadas e dos desafios enfrentados pelas docentes, como a constante necessidade de adaptação de horários, metodologias e planejamento. Constatou-se que a falta de recursos, a infraestrutura inadequada, a sobrecarga de trabalho, a fragilidade na colaboração entre profissionais e o limitado envolvimento da comunidade escolar dificultam a efetivação da inclusão. Conforme Fávero et al. (2024), o sucesso das práticas inclusivas depende de um esforço coletivo, envolvendo diferentes atores educacionais, destacando-se, apesar das adversidades, o compromisso e a dedicação das professoras na construção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

É necessária uma reflexão crítica sobre as políticas públicas que sustentam o AEE, aliada a um olhar humanizado sobre o trabalho docente. Embora a qualificação profissional

seja fundamental, ela se mostra insuficiente sem o suporte das legislações, da família, da escola e de condições materiais e estruturais adequadas. Assim, somente por meio de uma abordagem integrada e colaborativa será possível superar os desafios do AEE e promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades específicas.

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prevê uma atuação articulada com a sala de aula regular, o desenvolvimento de atividades personalizadas conforme as especificidades dos alunos, a utilização de recursos pedagógicos acessíveis e a realização dos atendimentos em ambiente adequado, conforme orientam as políticas públicas e documentos normativos da educação inclusiva. No entanto, a prática evidenciada ao longo da vivência revelou distanciamentos significativos entre o planejado e o executado, marcados pela precariedade da infraestrutura, pela insuficiência de materiais didáticos, pela sobrecarga docente, pela realização de atendimentos simultâneos e pela fragilidade na articulação entre professores do AEE, docentes da sala regular, coordenação pedagógica e famílias. Tais fatores comprometem a efetividade do atendimento, descaracterizando, em alguns momentos, sua função complementar e suplementar ao ensino regular. Ainda assim, destaca-se o compromisso e a dedicação das professoras, que, mesmo diante das limitações institucionais, buscam estratégias pedagógicas inclusivas para promover a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial constitui-se como uma conquista histórica relevante na escolarização de alunos com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento, considerando que, por muito tempo, esses sujeitos foram submetidos a práticas de segregação e exclusão social. Nesse sentido, sua inserção no modelo de educação inclusiva representa um avanço indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Enquanto direito fundamental inalienável, a educação especial deve ser assegurada por meio de políticas públicas eficazes e da criação de ambientes educacionais inclusivos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central no espaço escolar, ao atuar na tentativa de eliminação de barreiras e na promoção do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais específicas, garantindo sua participação no ensino regular.

A trajetória acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – Campus Binacional possibilitou o contato com diferentes referenciais teóricos que idealizam um cenário educacional pautado em técnicas e soluções previamente estabelecidas. Contudo, a prática evidenciou a complexidade do contexto escolar, revelando distanciamentos entre teoria e prática.

O contato direto com o AEE demonstrou que sua efetivação depende de fatores estruturais e pedagógicos, como a institucionalização no Projeto Político-Pedagógico, infraestrutura adequada, recursos didáticos e tecnologias assistivas, além da formação inicial e continuada dos docentes. A articulação desses elementos é essencial para garantir uma atuação efetiva do AEE e para fortalecer a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao longo da experiência como bolsistas e pesquisadoras, foi possível identificar que, além dos desafios estruturais e pedagógicos, diversas dificuldades impactam negativamente o fazer docente. Entre elas, destacam-se a baixa participação das famílias, a ausência de práticas colaborativas entre professores do AEE e da sala regular e a insuficiência de apoio institucional, fatores que comprometem o planejamento e a efetivação de um trabalho inclusivo.

Apesar desse cenário adverso, os docentes do Atendimento Educacional Especializado demonstram constante esforço para garantir o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, precisam adaptar currículos, elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas e lidar com a escassez de recursos, o que exige reflexão crítica sobre a prática e a busca por soluções inovadoras e colaborativas.

O planejamento pedagógico, nesse contexto, não se configura como um processo rígido ou definitivo, mas como uma prática flexível e em constante reformulação. Reconhecer as singularidades de cada aluno e compreender que os processos de aprendizagem são únicos torna-se fundamental para que o docente esteja aberto a ressignificar o planejado e criar oportunidades de aprendizagem diante das adversidades.

Por fim, ressalta-se a importância das políticas públicas para a consolidação da educação especial nas escolas públicas brasileiras. Enquanto bolsistas do PIBID, compreende-se que a efetivação do AEE depende de investimentos, de uma cultura institucional inclusiva e de práticas colaborativas, reafirmando o Atendimento Educacional Especializado como elemento essencial para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A oferta e o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado exigem esforços conjuntos entre família, professores do AEE, docentes da sala regular e coordenação pedagógica. A parceria e a colaboração entre esses atores, mesmo em condições limitadas, constituem a base para um trabalho educativo sólido, inclusivo e eficaz, possibilitando o planejamento de metas e estratégias voltadas ao pleno desenvolvimento do aluno com NEE.

Apesar dos desafios enfrentados ao longo do ano, como a escassez de recursos, a ausência de apoio institucional e familiar e a limitação de tecnologias assistivas, foi possível observar avanços significativos no desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE. Esses resultados evidenciam a dedicação e a resiliência das professoras e dos estudantes, reforçando a importância de maiores investimentos para potencializar ainda mais os resultados alcançados.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência proporcionou uma experiência formativa enriquecedora, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional por nós enquanto acadêmicas. A vivência no AEE possibilitou uma compreensão crítica da realidade da educação especial e fomentou reflexões sobre a atuação docente, fortalecendo o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 dez 2025

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 04 jan. 2026

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acessado em: 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado em: 03 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. (Cadernos de Atenção Básica, n. 33).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [j](#) Acesso em: 23 fev. 2026.

CABRAL, Edna Micaele de Sousa; DUARTE, Ana Maria Tavares. **Atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades na visão dos professores do município de Santa Cruz do Capibaribe – PE.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – [Instituição não informada], [ano não informado]. Disponível em: *TCC Edna Micaele de Sousa Cabral.pdf*. Acesso em: 07 jan 2026

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FÁVERO, Cristina Hill et al. **Educação inclusiva e os desafios do atendimento educacional especializado.** *IOSR Journal of Business and Management*, v. 26, 2024. e-ISSN 2278-487X; p-ISSN 2319-7668. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-13/F2611134147.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2025.

FERNANDES, Edidéa Mascarenhas. **Educação para todos. Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à A pessoas portadoras de deficiências.** Revista do Benjamim Constant. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=4770947b80c33560f679eb48037e2bbe6307507fec325fc67c21163a38445684JmltdHM9MTc2OTk5MDQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0e32d4ae-479a-6e2b-013a-c17d462b6fc5&psq=educa%0c3%a7%0c3%a3o+para+todos.+Suade+para+todos+a+urgencia+d+a+ado%0c3%a7%0c3%a3o+de+um+paradigma+multidisciplinar+nas+politic+publicas+de+at+en%0c3%a7%0c3%a3o+a+pe+soa+portadora+de+deficiencia&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3RhLmliYy5nb3YuYnIvaW5kZXgucGhwL0JDL2FydGljbGUvdmlldy82MDU>. Acessado em: 03 jan. 2026.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FONTEQUE, Ana Cristina. **Literatura infantil e ludicidade: práticas de alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.* Paraná, 2016.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Scielo Brasil, Scientific Electronic Library Online.** São Paulo: 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GODOY, Alesandra Aparecida Pinheiro. CHIARI, Ana Claudia S. MARCELLINO, Andrea. **A importância da Educação Inclusiva para o desenvolvimento de habilidades sociais.** Educando para a Paz. Universidade São Francisco USF. Rev. Psicopedagogia. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/4399328523915274.pdf>. Acessado em: 14 jan. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. **Uma Visão Psicopedagógica do Bullying Escolar.** Rev. Psicopedagogia, Brasília, DF. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n73/v24n73a09.pdf>. Acessado em: 16 jan. 2026.

LIMA, Ananeri Vieira de. **A Importância da Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.** II CINTEDI. Editora Realize. Paraíba, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA_6_ID4216_23102016232252.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Prefácio. In: *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial, 2015.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

OSÓRIO, Priscila Formagio; SARDAGNA, Helena Venites. **A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola.** RECC, Canoas, v. 25, n. 1, p. 61-76, março, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.5723> . Acesso em: jan. 2026

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL DE E.F.PROF. ONÉDIA PAIS BENTES. **P.P.P. Projeto Político Pedagógico**. Oiapoque, 2024.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Ana Paula Silva de Souza; ARAUJO, Genilda Mendonça de Souza; SILVA, Márcia Gomes dos Santos; OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de. **A Sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE no desenvolvimento dos alunos com deficiências**.

In: Série Educar: Educação Especial e Inclusiva. Organização: Editora Poisson Belo Horizonte– MG: Poisson. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/serie_educar/volume23/Educar_vol23.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Rozineide Iraci Pereira da; BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. **Educação inclusiva: desafios e expectativas da formação dos professores do atendimento educacional especializado**. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 28 dez. 2025.

SOUZA, Juliane Moraes. Nobre, Alena Pimentel Mello Cabral. **A educação especial e inclusiva na rede pública: histórias, desafios e perspectivas**. Anais XI Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/135002>. Acesso em: 08 jan. 2026.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisas qualitativas: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

UNESCO. **Final report: World Conference on Special Needs Education: access and quality**. Salamanca: UNESCO, 1994.