

INQUIETAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA PÚBLICA – DESAFIOS DA INCLUSÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Leila Maria Holz¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

RESUMO

O objetivo deste estudo é discorrer sobre a experiência do atendimento educacional especializado (AEE) nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como referência o aprendizado proporcionado durante um ano de inserção no programa institucional de bolsas de iniciação à docência-PIBID/CAPES junto aos alunos do Ensino Médio, em uma escola pública estadual de uma cidade do interior do RS. Trata-se, metodologicamente, de um relato de experiência, utilizando o diário de campo como norteador, bem como o cruzamento de fontes a partir de pesquisas bibliográficas. Durante a elaboração do trabalho explanamos, problematizamos e refletimos sobre os desafios do atendimento educacional especializado que é direito público subjetivo, fundamental e constitucional. Também evidenciamos a escassez de estudos científicos que aprofundem as discussões acerca da atuação do professor fora dos “muros da escola”, articulando o ensino regular, o acompanhamento especializado e o atendimento domiciliar, na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Atendimento Educacional Especializado, Escuta ativa, Acompanhamento Especializado.

INTRODUÇÃO

Há um ano inseridas no contexto de uma escola pública, de gestão estadual, localizada na área urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul, de colonização predominantemente alemã, através do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES; analisamos algumas especificidades de caráter organizacional que perpassam a escola, especialmente em sala de aula, e que afetam as condições de atuação dos profissionais da educação. Também refletimos sobre o rumo do processo de desenvolvimento dos alunos,

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português/Alemão da Faculdade Instituto Ivoti. Enfermeira Especialista em Saúde Pública pela ESP/RS. Mestre em Enfermagem pela UNISINOS/RS. Graduada em Enfermagem pela FEEVALE/RS. Email: leila.holz@institutoivoti.com.br

² Graduada em Letras Português/Alemão pela UNISINOS/RS, Mestre em Educação pela mesma instituição. Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia, área de Concentração: Religião e Educação. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br



visto que o quadro de profissionais ofertado na instituição inviabiliza o atendimento de todas as necessidades educacionais que emergem.

Problematizando este contexto, destacamos a obrigatoriedade legal de enfrentamento das dificuldades de acesso, permanência e desempenho escolar, bem como os recursos financeiros necessários para a efetivação de políticas de educação inclusiva nas esferas federal, estadual e municipal. Como assevera Silveira

[...] é preciso mudar a maneira de pensar o orçamento público, ele deve contemplar os direitos já consagrados na legislação e não a efetivação estar condicionada à existência dos recursos financeiros. (SILVEIRA, 2013, p. 384-385).

Uma situação percebida que dificulta bastante o desenvolvimento do professor em sala de aula é o déficit de profissionais qualificados para o acompanhamento de alunos com alguma necessidade educacional diferenciada. Na sala de aula em questão, é notória a urgência do auxiliar de apoio. Em uma turma de 23 alunos, em que 6 demandam um atendimento diferenciado e muita sensibilidade social, é nítido a deficiência no amparo necessário já que sem o profissional de apoio ou um acompanhante terapêutico, o cenário de inclusão transformou-se em apenas “inserção”.

Outro ponto crucial no atendimento educacional especializado (AEE) é o plano de ensino individualizado (PEI). Este documento é elaborado pelo professor especializado em conjunto com outros profissionais da escola e, quando possível, com a família do aluno. O PEI orienta as ações pedagógicas, garantindo que as estratégias sejam eficazes e personalizadas para atender às características do aluno. Ao longo desse primeiro ano, desenvolvemos atividades e estratégias pedagógicas com o intuito de contribuir com o aprendizado destes jovens sem nunca termos tido acesso ao PEI. Essa invisibilidade do documento impossibilita um retorno satisfatório no que diz respeito a apreensão dos conteúdos básicos por estes alunos. Ademais, em relação à interação destes com o restante da turma, com a professora e os licenciandos, o entrosamento tem sido satisfatório; porém, percebemos claramente como as constantes interrupções durante as aulas para o atendimento de demandas dos alunos nas suas especificidades clínicas, neurológicas e psicológicas, prejudicam o processo de mediação de conteúdo dos demais alunos.

METODOLOGIA



Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa a partir das vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, junto à uma turma de segundo ano do Ensino Médio da área urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Segundo Severino (2007), a pesquisa científica exige técnica e sequência metodológica, mas Minayo (2001) traz uma contribuição ímpar quando indica que a atividade de pesquisa não deve ser restrita somente ao uso de técnica para obtenção de dados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p.21)

Podemos então compreender nossa pesquisa como qualitativa, a partir de um estudo de caso, pois trazemos o caso de uma turma em particular. Trata-se, também, de uma pesquisa-ação, visto que por meio da nossa inserção na escola através do PIBID, buscamos trazer modificações pertinentes àquela realidade. Com essa pesquisa objetivamos explicar, registrar e analisar, utilizando a observação como técnica de estruturação da pesquisa.

Para nortear o estudo, utilizamos os apontamentos do diário de campo, onde registramos a rotina escolar, o desenrolar das atividades desenvolvidas em sala e o progresso dos alunos. Estes registros são de suma importância para nosso processo formativo, pois através deles, refletimos e analisamos os acontecimentos e, a partir de então, poderemos estudar uma maneira de contribuir com o fazer docente da professora regente, a fim de colaborar com o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos jovens.

Ao planejar, é importante ter o olhar voltado para as reais necessidades do aluno, rompendo de vez com a visão de alunos iguais, pois, até o mesmo tipo de deficiência pode gerar processos inteiramente diferentes de desenvolvimento do aluno, a partir de contextos sociais distintos (MRECH, 2001, p.06 apud SOUZA; COSTA; HOLANDA, 2015, p.254).

Nesse sentido, compreendendo toda complexidade e não linearidade de desenvolvimento destes jovens, descreveremos nossas estratégias e inspirações e buscamos fazer reflexões e provocações, pois não existem respostas prontas quando o assunto é educação.

REFERENCIAL TEÓRICO



O marco nas políticas educacionais que levou em consideração a Educação Especial foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz um capítulo, apesar de básico e introdutório, com regulamentações para esse tipo específico de educação. No artigo 59 traz a garantia de que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, além de professores com especialização adequada para a integração dos educandos em salas de aulas comuns.

Segundo o artigo 2º da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o atendimento educacional especializado tem duas funções: complementar e suplementar. Essa deve ocorrer por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, a fim de eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27)

O profissional de AEE deve pesquisar, decidir, organizar, criar, desenvolver recursos além dos já disponíveis na sala multifuncional, procurando suprir as necessidades do aluno atendido, de maneira criativa e inovadora, o que não significa dispensar o planejamento que é elemento norteador do processo ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2015, p.252).

O AEE tem como propósito a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e impedem a plena participação de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com vistas a contribuir para que possam transitar pela escola e fora dela com maior autonomia”. (SOUZA; COSTA; HOLANDA, 2015, p. 259). Neste sentido, o AEE atua como um importante mecanismo de promoção do desenvolvimento autônomo dos jovens com necessidades educacionais especiais para que eles se tornem ativos e tenham as mesmas condições de participação nos processos de construções sociais, não só dentro de sala de aula, mas nas diversas esferas da sociedade.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrarmos no contexto da sala de aula, a professora regente foi extremamente solícita na acolhida aos licenciandos. Durante três semanas observamos a turma e as aulas para compreensão da dinâmica da disciplina que estava sendo aplicada, verificar a questão comportamental e o desempenho dos alunos. Ao longo das semanas seguintes, relacionamos o breve histórico que recebemos da turma com as características observadas nas atividades práticas.

A prática pedagógica proposta tinha como foco a autonomia dos alunos para a produção escrita de textos dissertativo-argumentativos, considerando sua estrutura, o repertório de informações e a defesa de argumentos no Ensino Médio. A metodologia aplicada nas atividades do PIBID e na elaboração dos planos de aula foi fundamentada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhando as competências almejadas para o nível de ensino. Na BNCC (2018), competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Porém, algumas vivências registradas em diário de campo revelam um cenário de gestão de sala de aula ineficiente ou ineficaz. Ao tentarmos mediar o conteúdo de redação para a turma de 2º ano, esbarramos na complexidade distinta de seis alunos que exigem mais do que boa vontade pedagógica. Como aponta Mrech (2001), a deficiência não é um bloco único, mas se manifesta de formas variadas em contextos sociais distintos.

No enquadramento em questão, observamos que a falta de um profissional de apoio não apenas sobrecarrega a professora regente, mas gera um efeito cascata: enquanto o licenciando foca na especificidade de um aluno com alguma necessidade específica, a mediação coletiva do conteúdo de redação se fragmentava. Para exemplificar a dispersão da turma, com frequência nos deparamos com uma tentativa velada de “sabotagem” da aula, evidenciada pela procissão de jovens circulando pelo pátio da escola em horário letivo, sob o pretexto de irem ao banheiro ou tomar água.

Outrossim, a partir das observações e acompanhamento da turma, percebemos que grande parte dos alunos apresentava algum nível de dificuldade em relação a leitura e escrita.



Com o passar do tempo, alguns ascenderam neste processo. Mas em relação aos alunos com deficiência ou dificuldade, houve grande dificuldade para planejar intervenções, pois não conhecíamos as especificidades individuais. No que tange especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, as barreiras tornaram-se ainda mais evidentes. A produção textual exige abstração, organização lógica e domínio de um código que, muitas vezes, não foi adaptado às especificidades daquela turma. Ao solicitar que o aluno produza um texto dissertativo-argumentativo nos moldes tradicionais do Ensino Médio, sem o devido suporte pedagógico, a escola acaba por silenciá-lo. A escuta ativa e o acolhimento que praticamos revelou que esses alunos possuem repertório e opiniões, mas a ausência de um mediador especializado impede que esse pensamento se materialize na escrita, mantendo-os em um estado de analfabetismo funcional forçado pela falta de recursos, e não por incapacidade.

Conforme apontam Souza, Costa e Holanda (2015), a efetivação do AEE na rede pública esbarra em desafios que vão desde a precariedade de infraestrutura até a falta de um trabalho colaborativo entre docentes, corroborando com a realidade observada nas nossas práticas, onde a ausência de diálogo técnico-pedagógico dificultou a mediação dos conteúdos de Língua Portuguesa para uma parte dos alunos. Outrossim, evidenciamos que pela inacessibilidade ao PEI, nossa prática pedagógica mostrou-se limitada, levantando o questionamento se este documento se tornou apenas um formulário burocrático inerte ou se ainda é utilizado como ferramenta de planejamento.

Assim, sem acesso ao PEI, a escuta ativa tornou-se nosso único instrumento disponível, e ao longo do ano, antes do início de cada aula, aproveitamos o tempo de espera entre a chegada na escola e o início da nossa disciplina para nos colocar à disposição na Sala de Recursos. Nas nossas observações neste espaço, chamou atenção o relato da mãe de um aluno da nossa turma que tem 17 anos e apresenta múltiplos diagnósticos. Apesar da deficiência intelectual e física, o mesmo tem autonomia para suas atividades da vida diária e pede auxílio quando necessita.

Mas nos perguntávamos, qual o motivo da mãe estar diariamente na escola? Quando questionada ela explicou que o aluno em questão (seu filho) decidiu que não quer mais se alimentar sozinho no ambiente escolar; assim como não pede mais para ir ao banheiro. Após repetidas infecções urinárias a mãe optou por se manter presente na escola e auxiliar o filho nestas atividades. Ao ser indagada porque o filho tem apresentado este comportamento, ela respondeu que esta situação se restringe a escola. Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) esta dificuldade não ocorre. Ela acredita que ele foi repreendido por deixar comida cair no chão ou se sujar, bem como, por necessitar ir várias vezes ao banheiro.



Por ser uma comunidade de colonização predominantemente alemã, não é de se duvidar que a cultura de rigidez e perfeccionismo característica desta origem colida com a necessidade de acolhimento do aluno. Ela lamenta o fato do filho ter regredido em aspectos que já haviam sido elaborados e superados com o auxílio de outros profissionais. Atualmente ela ocupa meio período do seu dia ficando à disposição do filho na escola, quando ela poderia estar exercendo outras atividades da sua vida diária.

A partir desta escuta percebemos a importância do vínculo e do profissional de referência para este aluno; pois na falta de ambos a mãe está sendo sobrecarregada. Nesta situação em particular, a deficiência não foi a barreira que definiu o aprendizado; o contexto e os estímulos que o aluno recebeu no ambiente escolar limitaram sua autonomia. O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir, pensar, receber ajuda, sendo desafiado a refletir (WEISZ, 2004, p. 60).

Outro aspecto que emergiu durante a revisão bibliográfica foi a necessidade de compreender a atuação docente para além dos muros da escola. O atendimento pedagógico no domicílio não deve ser limitado ao envio burocrático de tarefas, mas sim, constituir-se como uma extensão do direito constitucional à educação. Para alunos com fragilidades acentuadas, cuja frequência escolar é prejudicada, o atendimento pedagógico domiciliar (APD), que no contexto estudado não é uma prática institucionalizada, seria o elo necessário para evitar o isolamento intelectual.

Fonseca (2003) defende que a condição clínica, as enfermidades ou a necessidade de se ausentar para algum atendimento ou para atividades de reabilitação não anula o status de aluno; a escola deve, portanto, ser itinerante. É imperativo que essas ausências justificadas pelas condições clínicas do estudante não se traduzam em privação de acesso aos conteúdos curriculares, garantindo que o vínculo com o saber seja preservado mesmo nos períodos de afastamento físico do ambiente escolar.

A educação na saúde ou o atendimento pedagógico domiciliar é o que garante que o sujeito não seja reduzido à sua patologia ou ao seu diagnóstico, mantendo viva a sua dimensão de aprendiz. (CECCIM, 1999, p.32).

Percebemos uma escassez de diretrizes e de estudos científicos que embasem o docente para atuar nesse interstício entre a escola e o domicílio, entretanto, propostas inovadoras como



a Rede Escola dos Sonhos (SÃO PAULO, 2026) oferecem novos horizontes. Ao incluir a visita domiciliar como ferramenta de acolhimento e inteligência territorial, esta política permite a Transposição Didática Reversa, onde o professor não apenas leva a escola à casa, mas traz o contexto e os saberes da vida domiciliar do aluno para dentro do currículo. Adaptar essa lógica à Educação Inclusiva significa transformar a realidade e as limitações do aluno em material de aprendizado e pertencimento, garantindo que o planejamento pedagógico seja, de fato, individualizado e sensível à realidade do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações aqui levantadas demonstram que a inclusão escolar no Ensino Médio, embora legalmente amparada, apresenta-se limitada e burocratizada. Os alunos estão inseridos na escola, mas excluídos da vivência pedagógica em níveis distintos. A ideia de dependência que vinculam aos educandos que apresentam alguma dificuldade ou necessidade educacional especial é algo perpetuado; perceptível na comunidade escolar. Um paradigma a ser quebrado.

O PIBID, ao proporcionar esta experiência prática, cumpre seu papel formador ao nos colocar diante da realidade vivenciada por educadores, alunos e famílias. As vivências revelam que o PEI existe no plano legal, mas sua ausência na prática de sala de aula inviabiliza a mediação de conteúdo e o suporte técnico especializado que o aluno com necessidades educacionais específicas tem por direito, tornando-se um registro meramente burocrático e inerte. Do ponto de vista da docência da Língua Portuguesa, percebemos que essa lacuna atinge o cerne da cidadania: o direito à palavra. Sem o suporte adequado, a produção textual, que deveria ser um espaço de autoria e expressão do "eu", torna-se um muro intransponível para o aluno portador de deficiência.

E quando o aluno falta com frequência em função da sua condição clínica particular, a leitura e a escrita assistida no domicílio é o que mantém o seu vínculo simbólico com a escola. Quando o aluno está impossibilitado de frequentar as aulas de Português ou Letras, o texto e a mediação do professor devem chegar até ele como uma ponte para a realidade social. A educação num contexto de saúde é um ato humanizador que valoriza o sujeito de maneira integral.



Concluimos assim, concordando com Freire (2007, p. 59) quando ele afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Sob esta premissa, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam ao aluno o domínio da linguagem e a capacidade de narrar a sua própria história deixa de ser opcional. Tornar o ensino de Língua Portuguesa acessível é um compromisso inegociável da educadora que vislumbra uma efetiva inclusão social. Portanto, a inclusão plena só será alcançada quando a dignidade de cada estudante for, de fato, o centro de todo o processo educativo.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.html>. Acesso em 03 Nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Formacao_Continuada_Professores.pdf>. Acesso em: 07 Dez. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 10/2024. PIBID**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2025.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: os encontros da educação e da saúde. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento pedagógico-hospitalar: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Memnon, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 130/2021**: Regulamenta o Programa Conviva SP – Programa de Melhoria da Convivência e Zeladoria Escolar. São Paulo, 2021. (Base legal para os Professores Orientadores de Convivência).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes da Rede Escola dos Sonhos: Expansão do Modelo de Cubatão**. São Paulo: SEDUC-SP, jan. 2026. (Este é o documento de lançamento da rede de 100 escolas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Manual de Orientação: Busca Ativa Afetiva e Visitas Domiciliares**. Programa Conviva SP. São Paulo, 2024/2026.



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 373-388, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 03 Nov. 2025.

SOUZA, V. C.; COSTA, V. G.; HOLANDA, L. S. P. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino: desafios e perspectivas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 248-270, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03 Jan 2026.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

