

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um relato de experiência na rede pública de ensino do Distrito Federal

André Luís Normanton Beltrame<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência acerca do curso de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (Curso AEE). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de perspectiva dialética, composto por análise documental e confecção de diários de campo, categorizados nos seguintes eixos temáticos: a) contexto e oferta (em abordagem ao cenário do curso); b) estratégias metodológicas (acerca da oferta e apresentação dos conteúdos pedagógicos); e c) enfoque conceitual (referente às bases teóricas que sustentam o Curso AEE). Os resultados e discussões destacam situações críticas, como o expressivo quantitativo de professores/as em busca de formação frente ao número limitado de vagas e o esforço contínuo em pensar uma escola que acolha a todos indistintamente. Por fim, o estudo aponta cenários preocupantes quanto ao regime de contratação temporária de grande parte desses profissionais, o que impacta a continuidade e a fixação das práticas pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Atendimento Educacional Especializado. Relato de Experiência.

## CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: an experience report in the Federal District's public education network

## ABSTRACT

This study aims to present an experience report about the continuing education course in Specialized Educational Services (AEE Course). It is a qualitative study with a dialectical perspective, composed of document analysis and the creation of field diaries, categorized into the following thematic axes: a) context and offer (in addressing the course scenario); b) methodological strategies (regarding the offer and presentation of pedagogical content); and c) conceptual focus (referring to the theoretical bases that support the AEE Course). The results and discussions highlight critical situations, such as the significant number of teachers seeking training in the face of a limited number of places and the continuous effort to envision a school that welcomes everyone indiscriminately. Finally, the study points to worrying scenarios regarding the temporary hiring regime of a large part of these professionals, which impacts the continuity and establishment of inclusive pedagogical practices.

**Keywords:** Continuing education. Specialized Educational Services. Experience Report.

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB-DF). Professor adjunto vinculado ao Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB) e lotado na Unidade Universitária de Porangatu da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8753-0159>. E-mail: [andre.beltrame@ueg.br](mailto:andre.beltrame@ueg.br)

## EDUCACIÓN CONTINUA EN SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS: informe de experiencia del sistema de escuelas públicas del Distrito Federal

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar un informe de experiencia sobre el curso de formación continua en Servicios Educativos Especializados (Curso AEE). Se trata de un estudio cualitativo con perspectiva dialéctica, compuesto por análisis documental y la elaboración de diarios de campo, categorizados en los siguientes ejes temáticos: a) contexto y oferta (en relación con el escenario del curso); b) estrategias metodológicas (en cuanto a la oferta y presentación del contenido pedagógico); y c) enfoque conceptual (en referencia a las bases teóricas que sustentan el Curso AEE). Los resultados y las discusiones ponen de relieve situaciones críticas, como el elevado número de docentes que buscan formación ante la escasez de plazas y el esfuerzo constante por concebir una escuela que acoja a todos sin distinción. Finalmente, el estudio señala escenarios preocupantes en relación con la contratación temporal de gran parte de estos profesionales, lo que repercute en la continuidad y el establecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas.

**Palabras clave:** Formación continua. Servicios Educativos Especializados. Informe de experiencia.

### INTRODUÇÃO

Ao tentar conceber o cenário da diversidade e suas especificidades, considerado no interior do paradigma inclusivo, a necessidade da formação continuada de professores demonstra consenso acadêmico e legal. Todavia, debates em torno de sua organização e intencionalidade fazem-se necessários a fim de avaliar o conjunto de suas ações.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) são exemplos de marcos que evidenciam a imprescindibilidade da formação continuada de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE), junto ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Porém, a partir do momento em que a educação para a diferença está em pauta, chamam atenção problemas concretos em torno da política de formação de professores e o respectivo debate junto aos pressupostos da inclusão escolar. Sobre a formação continuada, Nóvoa (2019) registra, de um ponto de vista geral, que embora haja a inevitabilidade de se reforçar as dimensões coletivas do professorado ainda existem tensões e conflitos, receios e discursos questionadores no interior deste tipo

de ação formativa. Destaca, por exemplo, situações que colocam para a educação pública, tendências privatistas e de individualização do ensino. Isso, na prática, acaba apresentando uma incapacidade do Estado em assumir uma perspectiva dialética e problematizadora do ensino, voltando suas ações para a instrumentalização do ensino em sobreposição ao sentido coletivo da escola. Na mesma linha, Imbernón (2024) situa que, nos últimos anos, foi produzida uma educação conservadora e reacionária que trouxe para a formação continuada um modelo padronizado e descontextualizado de conhecimento. Assim, como uma empresa, o sistema “atualiza” professores respondendo a “aspectos de necessidades mais prescritivas do que colaborativas ou sentidas” (Imbernón, 2024, p.3).

Para a ideia de inclusão escolar, interpretada enquanto uma mudança de paradigma educacional no intento de considerar o atendimento às diferenças sem discriminação, tanto o processo de elaboração quanto o de implementação das políticas ainda têm sido um desafio no Brasil (Mantoan, 2006). Essa mudança requerida esbarra em um processo histórico de formação com lacunas interrogativas ainda não preenchidas. Uma delas se refere à angústia frente à inclusão por parte do professor, explicada pela falta de formação específica; outra diz respeito à forma como o professor da Educação Especial foi formado, entendendo o estudante com deficiência como um ser passivo e merecedor de cuidados, o que remete a processos de segregação (Mantoan, 2006; Mendes, 2010).

Corroborando e ampliando esta perspectiva, de forma mais específica, um breve apanhado dos estudos que tratam diretamente a formação continuada de professores do AEE revela alguns desafios que perpassam: dificuldades na oferta da formação (Medeiros, 2023); estratégias de oferta e de apresentação de conteúdo (Voos; Gonçalves, 2019); além de enfoques individuais em sua concepção (Freitas; Araújo, 2019; Medeiros, 2023). Um exemplo desse cenário, de acordo com Medeiros (2023), pode estar no fato de que instituições privadas tem sido, em grande parte, as responsáveis pelas formações a nível de especialização (*lato sensu*) na área da Educação Especial. Associada a isso, pode estar ocorrendo “uma regressão contínua dos direitos sociais”, pois existe um modelo de educação ancorado na “formação de trabalhador para o capital” – o que acaba provocando dificuldades na implementação dos fundamentos da educação inclusiva ao se coadunar a princípios do modelo médico-psicológico (Medeiros, 2023, p.29-30).

Sendo assim, considerando o conjunto de observações apresentadas até aqui, este estudo chama atenção para a seguinte questão: como tem ocorrido, em termos de estratégias, contextos e conceitos, a formação de professores para o AEE? Para debater tais desafios e possibilidades em torno desta ação pedagógica, trazemos parte dos resultados de uma experiência acumulada ao longo de 4 anos (2020 a 2023), em quatro edições como docente do Curso de Atendimento Educacional Especializado (Curso AEE), desenvolvido por intermédio da Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Portanto, este estudo se justifica na medida em que se coloca em discussão um contexto específico de formação continuada, cuja temática tem sido pouco explorada (Solon; Neta; Falcão, 2024) e seus resultados podem contribuir com o debate das percepções e situações concretas dessa realidade. Diante do exposto, a proposta tem como objetivo geral trazer um relato de experiência ocorrido na rede pública de ensino do Distrito Federal a partir de três pontos articulados em resultados e discussão: a) sobre o contexto do curso em sua oferta; b) estratégias de oferta e apresentação do conteúdo; e c) enfoque conceitual do Curso AEE. Enquanto objetivo específico a proposta se volta a tentativa de problematizar questões deste universo de atuação e captar alguns significados atribuídos, trazidos por professoras e professores participantes do Curso AEE.

## **SOBRE O CURSO AEE**

O Curso AEE é organizado e oferecido pela SEEDF, desde 2009. Sua consubstanciação legal no Distrito Federal se coloca a partir de uma demanda por política pública que visa assegurar formação continuada para o atendimento aos Estudantes da Educação Especial (Brasília, 2023). O curso, com carga horária de 180 horas, serve como parte do processo da rede pública de ensino do Distrito Federal para atuação nas salas de recursos de AEE.

Para professores efetivos ou temporários da SEEDF, a atuação no AEE depende de um processo de "concessão de aptidão", que analisa a documentação e os certificados dos cursos específicos exigidos pelas portarias vigentes da Secretaria. Para além da formação inicial (licenciatura que habilita para o exercício da docência) é solicitado uma formação específica em AEE e outros, dependendo da especificidade do atendimento (atendimento de pessoas com deficiência intelectual ou estudantes

com surdocegueira, por exemplo). Embora esteja em vigor um novo decreto (nº 12.686, de outubro de 2025), que estabelece uma carga horária mínima sugerida de 80 horas em formação específica para educação especial inclusiva, a SEEDF possui portaria específica (Portaria nº 435/2021), onde se detalham as cargas horárias e tipos de cursos necessários para a concessão de aptidão para atuar em diferentes áreas do AEE.

Organizado na Unidade-escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), o Curso AEE procura seguir o que se encontra no registro das Diretrizes gerais de Formação Continuada” (Brasília, 2018). Nesta direção, há um esforço histórico de buscar “promover políticas de formação continuada com vistas a superar a racionalidade técnica e tornar a formação uma prática sociocultural situada, que integra os conflitos próprios das interações humanas” (Brasília, 2018, p.24).

Este entendimento organizativo se articula a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, enquanto pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, Currículo da Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2013). Para o Curso AEE, na organização do trabalho com os cursistas, isso é traduzido no reconhecimento de uma postura social histórica de discriminação, estigma, opressão e a exclusão sofrida por aqueles/as considerados PAEE (Diniz, 2007; Oliver, 1996, 2013), além do caráter indispensável das relações sociais no processo de aprendizagem (Vigotski, 2000).

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado em método de pesquisa de natureza reflexiva e descritiva que valoriza a narrativa sistematizada de vivência profissional de um professor/pesquisador frente a um curso de formação continuada de professores e professoras da rede pública do DF. De potencial formativo, a proposta buscou analisar de forma crítica as vivências e processos ocorridos ao longo desse período, a partir dos fenômenos educativos e sociais observados. Este formato está associado a uma perspectiva dialética que implica, para além da simples descrição vivida, considerar as contradições, mediações e transformações que atravessam a prática relatada entre o empírico e a reflexão sobre o cotidiano, diferenciando o relato científico de um simples testemunho pessoal (Kosik, 1976).



Para a construção desta análise, foi utilizada a técnica de análise documental e confecção de diários de campo. As fontes de dados foram: relatórios técnicos e manuscritos reflexivos elaborados pelo autor ao longo dos quatro anos de oferecimento do Curso AEE; documentos oficiais; dados descritivos e empíricos oriundos das interações presenciais e síncronas (via plataforma oficial do curso); e, formulário de final de curso (de participação voluntária e sem identificação do participante).

A partir da busca por cenários de contradições entre o planejado, o oficial e o vivido (Kosic, 1976), a análise dos dados seguiu os preceitos de Fortunato (2018). Segundo o autor, o relato de experiência não se trata de um passo a passo pronto e acabado, mas de possibilidades de apresentação de uma experiência. Apresenta, nessa direção, a necessidade de alguns elementos para a condução de uma pesquisa educacional sob a égide desse tipo de trabalho, como: antecedentes; local; envolvidos; epistemologia para ação; e análise por uma lente teórica. Da coleta e organização dos dados o processo envolveu: pré-análise (leitura e organização do material coletado nos encontros e documentos); exploração do material (categorização dos achados em eixos temáticos que emergiram das recorrências nos relatórios e interações); tratamento e interpretação (confronto entre a prática vivenciada e o referencial documental teórico pertinente, buscando extrair o significado das experiências descritas).

Em observância aos preceitos éticos em pesquisas, estudos que utilizam perguntas pontuais (sem dados sensíveis) e que não identificam os participantes se enquadram em casos de dispensa de submissão ao sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) no Brasil, conforme a Resolução CNS nº 510/2016 e Ofício Circular nº 17/2022.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Sobre o contexto do curso em sua oferta

Acerca do contexto em sua oferta o Curso AEE possui um histórico de grande demanda na rede pública do Distrito Federal. Há um contingente significativo de estudantes PAEE em classes comuns, com crescimento no número de matrículas ao longo do período deste relato. Sobre o ensino, outro dado diz respeito que a maioria desses estudantes, percentualmente, estão matriculados na modalidade ensino

regular na etapa do ensino fundamental (anos finais e iniciais), primeiramente, seguidos pelo ensino médio e ensino infantil (Figura 1).

**FIGURA 1** – Evolução das matrículas na rede pública de ensino de Brasília – 2020-2023



**Fonte:** Dados do INEP (painel de estatísticas do censo escolar).

Para os docentes da rede pública do Distrito Federal, que na sua grande maioria são do sexo feminino, há uma grande procura pelo curso, chegando até a superar a quantidade de vagas previstas. De 2020 a 2023, precisamente, chegou-se ao ponto de se adotar um processo de sorteio das vagas, tendo em vista o alto número de inscrições em relação às vagas disponíveis. Além disso, outro ponto merece destaque. Trata-se de uma questão notada ao longo dos 4 anos de oferta do curso, relacionada ao regime de contratação dos docentes. O número de docentes em regime de contratação temporária aumentou, enquanto o número de docentes com contratação efetiva diminuiu, seguindo um movimento ocorrido na rede pública do DF (Quadro 1).

**QUADRO 1** – Estatísticas gerais de docentes, contratação e formação continuada da rede pública do DF.

| Anos | Nº de docentes | Nº com formação continuada | % em contratação efetiva | % em contratação temporária |
|------|----------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 2020 | 19.694         | 11.277                     | 54,2%                    | 44,9%                       |
| 2021 | 19.856         | 11.430                     | 52,1%                    | 46,8%                       |
| 2022 | 19.872         | 11.504                     | 47,8%                    | 51,2%                       |
| 2023 | 20.028         | 11.608                     | 42,6%                    | 56,4%                       |

**Fonte:** Adaptado de inep data/censo escolar (painel de estatísticas).

Como discussão percebe-se que a condição estabelecida aos/as profissionais em regime de contrato temporário não é das melhores, pois decorre de uma flexibilização do trabalho onde não se tem garantidos os mesmos direitos de seus

pares. Profissionais em regime de contrato temporário não possuem progressão na carreira, além de serem marcados, dentre outras questões, pela incerteza de continuidade na escola, tendo em vista a própria concepção do regime de contratação. Esta situação foi cumulativa ao longo do período, gerando manifestações por parte da categoria. Da reivindicação docente foi deflagrada uma greve que durou pouco mais de 20 dias<sup>2</sup>, em 2023. Um dos motivos dessa movimentação, que guarda relação com o Curso AEE, girou em torno da ausência de professores e a não convocação dos aprovados em concurso público<sup>3</sup>.

Sobre tais questões, em encontros presenciais, síncronos, via plataforma do curso e formulário de avaliação final de curso, algumas observações foram colocadas por cursistas. Na maioria dos casos o sentimento do grupo se voltava ao fato de não ter conseguido aproveitar o curso, em sua inteireza, por conta da necessidade de estudar para o concurso e lidar com as questões inerentes ao contrato temporário, acerca da carga horária e escola para trabalhar. Questões econômicas, expectativas em possíveis mudanças de ambiente de trabalho e a realização de estudos paralelos, para o concurso de magistério público temporário e efetivo ocorridos, não colaboraram na direção de favorecê-los/as a dar maior atenção ao curso.

Além disso, embora não tendo atingido diretamente ao Curso AEE, mas orbitando a intencionalidade das ações em questão, constatou-se ao longo desses anos a aproximação da EAPE ao SEBRAE e a redução do seu quadro de docentes e respectivos cursos<sup>4</sup>. Vale observar que, sob o governo atual (de base conservadora), vários cursos foram encerrados, sem explicação plausível aos/as docentes.

Quanto ao que pôde ser percebido e vivenciado, o Curso AEE possivelmente se beneficiou por carregar consigo uma demanda da rede e uma obrigatoriedade legal. Seu encerramento poderia acarretar diversas consequências administrativas, com potencial, inclusive, de configurar ato de improbidade. Contudo, independentemente dessas implicações, verificou-se que, ao longo do período, o quadro de professores formadores permaneceu aquém do necessário para atender à demanda (Diário de Campo, reg.10 – 4set2023).

<sup>2</sup> Acerca da greve dos professores do distrito federal em 2023 e conquistas divulgadas na mídia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/05/25/professores-do-df-suspendem-greve-categoria-diz-que-negociacao-com-governo-continua.ghtml>> acesso em 11dez2023.

<sup>3</sup> Sobre a falta de professores na rede. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2023/11/6054454-faltam-professores-efetivos-nas-escolas-do-df.html#google\\_vignette](https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2023/11/6054454-faltam-professores-efetivos-nas-escolas-do-df.html#google_vignette)> acesso em 11dez2023

<sup>4</sup> Das alterações no quadro da EAPE. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/mais-uma-vez-falta-de-dialogo-do-gdf-gera-transtornos-para-a-educacao/>> acesso em 31 out2025.



Estas observações de poucas vagas para o curso, condição empregatícia do/a trabalhador/a e aproximação da educação ao mercado de trabalho se aliam a diferentes problematizações. Primeiramente, o contexto que ao inserir modificações na lei nº13.415 introduz a reforma do Ensino Médio e institui a base nacional comum curricular. Na letra pequena da lei uma lógica de abertura para privatização e parcerias público-privadas atinge a formação de professores, com empresas disputando projetos de formação continuada com as universidades públicas. Assim, uma vez os componentes curriculares dando lugar ao viés da profissionalização generalizada, as chamadas “competências e habilidades” tomam lugar dos “conceitos científicos”.

Para a Pessoa com Deficiência e a formação para o processo de inclusão, identificando tensões entre discurso e realidade, cabe tentar refletir a formação que se deseja. Em que medida a resiliência do empreendedor dialoga com superexploração do corpo em condição de deficiência, ignorando o desemprego e desigualdade? Ganha espaço, portanto, no plano de ação do governo e da EAPE, um movimento de matriz empresarial, que tenta construir elo entre a educação pública escolar e o mercado de trabalho. Recorrendo a Imbernón (2024), as políticas conservadoras e ultraconservadoras guardam uma desconfiança dos professores e se colocam para estabelecer esse controle ao se basearem em valores tradicionais; exemplo disso tem sido “a eliminação de certos cursos de formação durante anos” (p.3).

Em segundo lugar, sobre a questão empregatícia, Lima e Lima (2019), ao estudar a Emenda Constitucional nº95/2016, trazem perspectiva interessante deste fenômeno nas universidades públicas. Perceberam a “impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade para todos”, devido, dentre outras questões, à “ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente” (Lima; Lima, 2019, p.55). Já Medeiros, ao procurar analisar o percurso formativo construído a partir do planejamento colaborativo com educadores que atuam no AEE, notou tanto a existência de dificuldades para que os professores participem dos cursos quanto a falta de oferta de cursos e a disponibilização de horários para sua realização. Para a autora, tais demandas provocam “uma migração para a participação nos cursos oferecidos pelo setor privado” (Medeiros, 2023, p.30).

Por fim, em torno dessa situação voltada ao universo da escola pública, às condições de trabalho e carreira dos professores e à formação continuada em si, a

subsunção ao modelo do mercado chama atenção ao fato de que é preciso encontrar saídas. Para Nóvoa (2019, p. 13), tais saídas passam por políticas e pela mobilização da sociedade, de modo a não permitir que a formação de professores se reduza a “modelos praticistas”, destituídos de bases intelectuais e críticas da profissão docente.

## Estratégias de oferta e apresentação do conteúdo

O curso e sua estratégia de oferta foram definidos considerando a geografia de grandes distâncias de Brasília e o contingente de docentes que atuam em determinados espaços da cidade. Para tanto, a estratégia levou o Curso AEE ao encontro da parte periférica da cidade, nas figuras das cidades mais populosas do Distrito Federal, Ceilândia e Samambaia (IBGE, 2022). Somado a isso, para algumas turmas, houve um deslocamento da parte central do Distrito Federal – sede tradicional do Curso AEE – para localidades mais próximas aos/as docentes participantes. O formato e a apresentação do conteúdo deram-se de forma híbrida, considerando tanto sua face remota quanto a presencial, ao longo de 30 encontros.

Os espaços destinados aos encontros presenciais (cinco encontros) foram viabilizados a partir do contato junto a duas Coordenações Regionais de Ensino (CRE's): Samambaia e Ceilândia. Dentro da perspectiva de descentralizar o acesso ao curso, as atividades nesses encontros foram acolhidas por 2 escolas, na figura de seus diretores. Ambas as escolas contaram com sala, quadra, auditório dotado de computador e *Wi-Fi*, que foram inteiramente cedidos para a realização das atividades. Os encontros remotos, por sua vez, se deram via *Zoom*, em datas estabelecidas em calendário contido em Plano de Curso e disponibilizado na plataforma.

Nas atividades em formato remoto (Plataforma *Moodle* e *Zoom*), foram realizadas: leitura prévia dos textos; experiência sensorial; vídeos e *lives*. Parte das/os cursistas demonstrou dificuldade no acesso e acompanhamento das atividades oferecidas via plataforma.

Tanto o espaço virtual como o presencial foram objeto de avaliação por parte dos/as participantes. Via plataforma do curso, no que diz respeito a estratégia de oferta, os/as docentes participantes demonstraram estar de acordo com o apresentado, apontando inclusive que a distância era um fator impeditivo muitas vezes de continuar o curso. Isso porque a formação continuada atua em contraturno escolar, o que gera a necessidade do/a docente ter que voltar para a escola.

Já, acerca da apresentação do conteúdo, sobre o modelo de aula remoto e presencial, os/as participantes ficaram divididos. Uns demonstrando o interesse pelo modelo remoto para melhor compartilhar ideias (porém, com encontros síncronos) e outros destacando a necessidade de mais proximidade e experiência com o professor, por intermédio dos encontros presenciais. De acordo com o registro a seguir:

Embora o Curso AEE tenha sofrido mudanças de 2020 a 2023, considerando o seu modelo totalmente remoto em 2020 e parcialmente em 2021, foi possível observar a dificuldade de muitos docentes em operar com a tecnologia das plataformas de estudo à distância. Quando a participação presencial foi permitida, houve uma maior aceitação; porém não há como desconsiderar a contribuição da tecnologia para os encontros virtuais e organização das atividades na plataforma do curso (Diário de Campo, reg.15 – 23out2023).

Parece ser um consenso em alguns estudos que a estratégia virtual de registros tem oportunizado aos cursistas novas aprendizagens. Além disso, a inserção de outras metodologias nos encontros – a exemplo dos momentos síncronos e assíncronos (por meio dos textos principais e complementares, indicação de lives ou documentários), via *Google Meet*, entre outros – tem sido estratégia bem aceita entre os participantes (Voos; Gonçalves, 2019; Medeiros, 2023).

Sobre um desses estudos, Voos e Gonçalves (2019), ao investigarem potencialidades e limites de um processo formativo com docentes da Educação Especial, destacam a importância da formação contendo encontros presenciais e virtuais. A autora e o autor utilizaram o “diário virtual coletivo”, indicando-o como um recurso “oportuno para a troca de experiência e compartilhamento de compreensões entre os professores e formadores” (Voos; Gonçalves, 2019, p.642).

## Enfoque conceitual do Curso AEE

Com o Objetivo geral de “conhecer o AEE, de modo a ser capaz de planejar recursos e práticas de intervenção junto ao público-alvo da Educação Especial”, o curso se dividiu em 11 unidades de trabalho<sup>5</sup>. Em dois blocos, as temáticas

<sup>5</sup>As unidades do Curso AEE foram divididas nas seguintes temáticas: 1 - Aspectos Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2 - O Atendimento Educacional Especializado (Aporte legal da Resolução n.º 4/2009 e no Decreto n.º 7611/2011); 3 - Fundamentos da Defectologia; 4 - Tecnologias Assistivas; 5, 6, 7 e 8 - As pessoas com deficiências (5 - físicas e entrega do PRAD, 6 - intelectual, 7 e 8 - sensoriais e múltiplas); 9 - Os sujeitos com TEA; 10 - As pessoas com Altas Habilidades e Superdotação; e, 11 - Confecção do Plano AEE.

organizaram-se entre: as de ordem teórico-conceitual, voltadas ao campo legal e conceitual do tema (Unidades 1 a 4); e, na sequência, as operativas das práticas pedagógicas, direcionadas ao conjunto dos estudantes atendidos pelas Salas de Recurso (Unidades 5 a 11).

Tendo a inclusão como princípio norteador, o Curso AEE considera o tempo e o espaço para se ensinar, além do que ensinar. Algo que caminha mais sob uma perspectiva de compreensão do que a mera repetição do aprendizado (Imbernón, 2024). Pontuamos, por exemplo, sobre o “normal”, uma vez que o conceito de normalidade não é naturalmente estabelecido, mas sim construído socialmente. Do mesmo modo, quando se pensa em inclusão, busca-se a transformação da escola para que possa acolher, indistintamente, todos os alunos (Mantoan, 2006). Neste contexto, acredita-se que escola tem o papel de chamar atenção a enredos históricos e culturais que corresponderam às expectativas de determinados grupos sociais.

Algo que se desdobra desse debate, e apontado em diferentes momentos pelos/as participantes, está naquilo que se pode chamar de um “subproduto” da normalidade: a ideia da individualidade, na qual quem não está no universo do “normal” teria que se adaptar a ele. Nesse aspecto, sob o manto da correção ou do ajuste, remonta-se a um problema que historicamente marcou a deficiência e ainda permanece no imaginário de muitos/as profissionais: o impedimento do indivíduo protagonizar sua própria vida (Oliver, 1996, 2013). A pessoa, atomizada e desalinhada em relação à materialidade objetiva e concreta, carrega a culpa da incapacidade por algo que não produziu. Essa exclusão é agravada não só pela ausência de banheiros e acessibilidades internas no conjunto das escolas, mas também pelo fato de que quase um terço das escolas não possui salas com atendimento especial, somado à baixíssima presença de monitores, técnicos e auxiliares (Quadro 2) — barreiras impostas pela sociedade, e não pela condição do sujeito.

**QUADRO 2** – Estatísticas gerais sobre escola, estrutura e pessoal de apoio da rede pública do DF.

| Anos | Nº de escolas com alunos da educação especial | % com Sala de Atendimento Especial | % com alguma acessibilidade nas vias internas | % com banheiro PCD | % com monitores, técnicos, supervisores e auxiliares |
|------|-----------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------|
| 2020 | 646                                           | 78,5%                              | 88,1%                                         | 86,4%              | 30,5%                                                |

|      |     |       |       |       |       |
|------|-----|-------|-------|-------|-------|
| 2021 | 648 | 78,2% | 90,9% | 89,2% | 28,5% |
| 2022 | 655 | 76,9% | 91,5% | 88,5% | 31,8% |
| 2023 | 652 | 77%   | 91,9% | 89,1% | 36%   |

**Fonte:** Adaptado de inep data/censo escolar (painel de estatísticas).

Um desdobramento possível, a partir do ponto de vista que individualiza o sujeito e recusa aspectos básicos de acessibilidade, conduz o AEE a uma perspectiva de atendimento para que o/a estudante se adapte ao grupo, ignorando o processo maior que pressupõe a inclusão (Mantoan, 2006; Freitas; Araújo, 2019). Sobre isso, Oliver (2013), sociólogo da 2ª geração dos *Disability Studies*, afirma que desde o início de suas escritas, acerca da deficiência enquanto produto da organização social, a ideia de limitação pessoal não se alterou.

Outro enfoque conceitual foi abordado a partir da seguinte pergunta, via *mentimeter*: “Quais são os desafios enfrentados pelos nossos estudantes no cotidiano escolar?”. Das respostas obtidas, os termos “acessibilidade”, “preconceito” e “inclusão” foram explorados em discussão. Em diálogo, a tentativa de esclarecer que o processo de exclusão da pessoa com deficiência se constituiu enquanto objeto de uma construção histórica. A falta de acessibilidade e a exclusão, por seu turno, apresentam formas institucionais de interpretação da deficiência, com questões voltadas a valores morais e éticos, associados à racionalidade política ao longo de diferentes épocas. Tais elementos sustentam uma formação discursiva que contribuiu para a representação estereotipada desse grupo social, a qual ainda perdura nos dias de hoje.

**FIGURA 2 – Pergunta no mentimeter**



**Fonte:** Dados do curso (autores, 2021).



O papel do grupo de formadores, ao longo do curso, foi o de tentar refletir acerca do tema e possíveis saídas pensando no encaminhamento de questões escolares. Trata-se de um exercício de buscar compreender os porquês de a sociedade colocar a deficiência em um “gueto simbólico”, que as segmenta e confina à falta de possibilidades de acesso produzido pela própria sociedade.

A ideia de pensar a inclusão enquanto possibilidade de participação plena na diferença, todavia, tem esbarrado em uma realidade enfrentada nas escolas e destacada na literatura (Freitas; Araújo, 2019; Medeiros, 2023). Diz respeito a percepção de professores de AEE sobre a inclusão e sua ação apartada do ideário inclusivo. Em estudo de Freitas e Araújo (2019), por exemplo, com 17 professoras de AEE em um município do Estado de São Paulo, percebeu-se que, mesmo com formação, as docentes viam sua atuação mais voltada ao atendimento individualizado do aluno – a fim de melhorar seu desempenho escolar – do que com o trabalho de questões envolvendo a potencialização do estudante para uma maior participação na escola. Isso ocorre em função de ausência de diálogo entre professor de sala comum e professor de AEE; tem-se convencionado, por parte do professor de sala de aula, uma passividade diante do aprendizado da pessoa com deficiência deixando-se essa responsabilidade exclusivamente aos profissionais do AEE.

As dificuldades e facilidades desse processo, por assim dizer, residem na busca pelo entendimento de uma concepção de escola que dialogue com a ideia de “condição humana”, cujo anteparo se faz na cultura. Isso implica dizer que o trabalho não foi conduzido a partir de dados clínicos, estatísticas médicas ou fisiológicas para explicar a deficiência e seus limites a partir dela própria – como em uma tentativa de explicar o sujeito de “dentro para fora”. Ao contrário, buscou-se olhar “de fora para dentro”, apontando as armas da razão para a realidade sócio-histórica e procurando trazer à luz da compreensão formas ocultas de dominação e exploração que justificam determinadas visões. Dentro das concepções de Vigotski (2000), é sabido que o ensino se adianta ao desenvolvimento na medida em que é o aprendizado que o impulsiona. O acesso a informações sobre o objeto de conhecimento, a participação de situações planejadas e o contato com parceiros mais experientes são formas de atuação que corroboram essa afirmação.

O enfoque conceitual também se deu na relação pedagógica entre formador e cursistas. Com base no materialismo histórico, houve uma busca por um debate que colocasse o/a cursista dentro de uma espécie de “releitura” da realidade das pessoas

com deficiência e do processo de inclusão escolar. A tentativa se voltou a uma aproximação com aquilo que é produzido e reproduzido no cotidiano social e cultural. Para o educador Demerval Saviani (2007) o trato pedagógico neste tipo de pensamento não abarca apenas o “como ensinar”, em um sentido não dialógico. Mas, ao contrário, uma elaboração em que se considere o “como ensinar” a partir de conhecimentos contextualizados aos fatos e reconhecendo processos históricos.

Foi possível verificar que, para além do regramento da formação – em que se “entrega” uma base de conteúdo para a aplicação no dia a dia escolar –, parte dos cursistas reconhece um processo de troca. Noções de empatia, acolhimento, aprendizado para a vida e compreensão das especificidades dos/as estudantes, foram parte das verbalizações dos/as participantes. Parte do resultado dessa concepção é trazida em alguns registros via formulário de avaliação do curso (consulta de caráter pontual sem identificação do respondente), ao serem questionados se o curso “contribuiu para a melhoria do trabalho que desenvolve”. As respostas foram:

[...] sim, através do curso pude **compreender melhor as especificidades de meus alunos, aprender maneiras de trabalhar suas potencialidades**, minimizar suas dificuldades e, assim, afastar obstáculos que impedem a acessibilidade e o desenvolvimento do educando (Cursista Turma 1, via formulário, 6dez2022) [grifo do autor].

[...] com certeza. **Aumentei bastante os meus conhecimentos sobre o ensino Especial** para a atuação na Organização do Trabalho Pedagógico (sic)” (Cursista Turma 4 via formulário, 7dez2022) [grifo do autor].

A formação continuada, que considera as profundas antinomias no trato humano, assim como o processo histórico que abarca a inclusão do PAEE, exige conhecimento e respeito aos saberes coletivos. Nesse entendimento, empatia, acolhimento, compreensão e conhecimento, apresentados nos registros acima, caminham na direção do que aponta Nóvoa (2019). Para o autor, o “tornar-se professor”, aprender a profissão docente, nos coloca diante do reconhecimento das dimensões pessoais e coletivas do professorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso AEE é um curso que demonstra uma grande demanda na rede pública do Distrito Federal. O seu ponto de vista inicial, que é marcado pelo contato com o universo do PAEE, desempenha um papel importante a quem realiza.

Certamente, este relato de experiência não tem a intenção de esgotar o assunto, tampouco se cercar de virtuosidades. A iniciativa, ao longo das 4 temporadas de curso, encontrou mais barreiras que facilidades. Quanto ao contexto do curso em sua oferta, tanto o excesso de professores inscritos em relação ao número de vagas quanto a quantidade de professores/as em regime de contrato temporário – somados à aproximação da EAPE à lógica de formação para o trabalho – indicam situações preocupantes. Isso afeta não só a autonomia docente, mas a própria qualidade do trabalho a ser desenvolvido, dada sua flexibilização/precarização, ignorando bases intelectuais, materiais e críticas para o pleno desenvolvimento da profissão. No que se refere às estratégias de oferta e apresentação do conteúdo, o Curso AEE procurou ir ao encontro do cursista, assumindo uma mudança geográfica de suas ações presenciais, além de estratégias *on-line* e seu formato remoto. Embora tenham sido percebidas dificuldades por parte de alguns docentes no sistema remoto, o recurso mostrou-se de grande importância para o compartilhamento e troca de experiências. No enfoque conceitual, as direções do aprendizado tiveram como alicerce a perspectiva do materialismo histórico. Por esta “lente”, a busca por um debate que trouxesse o/a cursista à compreensão do processo de inclusão da pessoa com deficiência – na concepção de uma escola que atenda indistintamente a todos – obteve um retorno favorável vindo dos/as participantes.

Com a realidade em movimento e a consciência formada nessa materialidade, a formação em AEE necessita de uma atenção constante. Temas não tratados, como financiamento, a expansão da oferta de cursos privados e a atuação propriamente dita dos/as professores/as que realizam a formação continuada em sala de aula, mostram-se se como desdobramentos possíveis a partir deste relato.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/2008. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASÍLIA. Resolução nº3/CEDF, de 19 de dezembro de 2023 – **Normas e Diretrizes para a Educação Especial 11**, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/cedf-resolucao-no-3-2023-normas-e-diretrizes-para-a-educacao-especial-22dez23.pdf>. Acesso em: 2set2025.

BRASÍLIA. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2018. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada\\_05fev19.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf). Acesso em: 2set2025.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. Ed. Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento** – Pressupostos teóricos. SEEDF, 2013.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa Educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, p. 37-50. 2018.

FREITAS, Josiane Fujisawa Filus de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A percepção do professor do atendimento educacional especializado sobre seu papel na inclusão escolar. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 387–407, 2019. DOI: 10.30715/doxa. V.21i2.13185.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

IMBERNON, Francisco. **Formação de professores e políticas educacionais**. e-Curriculum [online]. 2024, vol.22, e65534. Epub 23-Sep-2024. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do novo regime fiscal. **Universidade e Sociedade**, ano 19, n. 63, p. 46-57, jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ªed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. **Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, Epub Sep 12, 2019.

OLIVER, Mike. The social model of disability: thirty years on. **Disability & Society**, v.28, n.7, 2013.

OLIVER, Mike. **Understanding disability: From theory to practice.** New York: St. Martin's Press, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOLON, Thiago Falcão; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; FALCAO, Giovana Maria Belém. Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educacional Especializado: um estudo em teses e dissertações. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 24, n. 82, p. 1172-1191, jul. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 2000.

VOOS, Ivani Cristina; GONÇALVES, Fábio Peres: O Desenvolvimento Profissional de Docentes da Educação Especial e o Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos e Baixa Visão, 2019. **Rev. bras. educ. espec.** 25 (4) Oct-Dec 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400007>.

Recebido em: 10.05.2026  
Aprovado em: 10.08.2026