

## RESENHA AVALIATIVA

**PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO ENTRE AS POLÍTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL<sup>1</sup>****PERSPECTIVES ON THE DIALOGUE BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) POLICIES AND FULL-TIME SCHOOL POLICIES****PERSPECTIVAS DEL DIÁLOGO ENTRE LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE) Y LAS POLÍTICAS DE ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO****JOSIANE PEREIRA TORRES<sup>1</sup>**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

josianetorres.ufmg@gmail.com

**JÁIMA PINEIRO DE OLIVEIRA<sup>1</sup>**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

jaima.ufmg@gmail.com

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil.**INTRODUÇÃO**

O artigo em questão problematiza o possível conflito entre duas políticas públicas. A primeira trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o serviço definido pela política de Educação Especial como suporte para a escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE). Atualmente, a legislação já ampara esse suporte para outros estudantes que, embora não façam parte desse público, por vezes, necessitam também de um suporte especializado (Brasil, 2014; 2021). A segunda trata da política de Escola em Tempo Integral. Para compreender o conflito é importante analisar a configuração de ambos de acordo com as normativas nacionais. Nessa direção, essa resenha avaliativa discute sobre esse conflito, de modo a vislumbrar diálogos que permitam reconhecer as conquistas do AEE e as necessárias reformas para atender a escola de tempo integral.

A Constituição Federal de 1988, prevê no Art. 208, inciso III, o AEE, aos estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDB no Art. 4º, reafirma a oferta deste serviço a esse público e acrescenta que ele deve ocorrer de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Em 2007, com o propósito de apoiar a oferta do AEE, foi criado pelo Ministério da Educação, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pela Portaria Normativa n.º 13 de 2007. Ou seja, as SRM tornam-se o locus prioritário de realização desse atendimento.

---

<sup>1</sup> Editoras participantes do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes, Josiane Pereira Torres e Jaima Pinheiro de Oliveira.

Os anos subsequentes marcam um vasto investimento em normativas e recursos financeiros para fomentar esse programa e, conseqüentemente, o serviço de AEE.

Por exemplo, a Resolução n.º de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No Art. 2º dessa Resolução, temos a definição de que o AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. E no Art. 5º é pontuado que o AEE deve ocorrer “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso** da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009, grifo nosso).

A Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral que visa fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. De acordo com a referida Lei, uma matrícula é considerada em tempo integral quando o “o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.”

Com base nesta configuração, podemos identificar um conflito entre as duas políticas. Conforme destacado pelas autoras do artigo que deu origem a esta resenha. O modelo da política Escola em Tempo Integral, portanto, torna inviável a participação do estudante do público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado no turno inverso. Desta forma, é como se o estudante que precisa do suporte oferecido no AEE perdesse o direito de frequentar escolas em tempo integral. Considerando a autonomia dos estados e municípios em adequarem a política nacional em seus contextos, o AEE tem sido ampliado para outros estudantes que não fazem parte do PAEE entendendo que a escola precisa atender a todos que necessitam de suporte, independentemente de condições ou marcadores que esses estudantes tenham.

Com base nesta problemática, o artigo intitulado “*Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral*” apresenta uma pesquisa que teve como objetivo *analisar, no contexto de prática, ou seja, no âmbito das escolas, como acontece a confluência entre o AEE em escolas com matrículas de educandos atendidos em tempo integral.*

As autoras adotaram como referencial metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para o desenvolvimento da pesquisa com enfoque qualitativo. A pesquisa foi realizada em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo. As autoras utilizaram questionários para a coleta de dados, levantamento de documentos oficiais e observação sistemática, registrada em diário de campo.

## **O AEE: CONFIGURAÇÃO, RECONFIGURAÇÃO E INDÍCIOS DA NECESSÁRIA REFORMULAÇÃO**

O Decreto n.º 7611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, prevê que o AEE deve, dentre outras previsões, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. No entanto, conforme destacado anteriormente, é um serviço que entra em conflito com o Programa Escola em Tempo Integral.

Na configuração atual, os sistemas de ensino são orientados a matricular os estudantes do PAEE nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. E, para aqueles que mantiverem essa matrícula concomitante à do ensino regular, é feita uma contabilização dupla, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Brasil, 2011).

A primeira configuração para oferta do AEE foi mediante a entrega, pelo Ministério da Educação, de kits para compor as Salas de Recursos Multifuncionais. Este formato ocorreu durante o período de 2005 a 2014. A partir de 2020 houve reorganização do programa, que passou a ser denominado de “Programa Salas de Recursos Multifuncionais e Bilíngüe de Surdos”. Neste novo formato, são distribuídos recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do

Distrito Federal de Educação Básica com vistas a equipar salas de recursos destinadas ao AEE e ao público da educação especial.

De acordo com o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024), no ano de 2023, 47% das matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos do PAEE recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). O mais próximo que se chegou dessa meta ao longo dos 10 anos do PNE foi em 2014, quando 50% das matrículas estavam recebendo AEE.

Observa-se que nestes últimos 10 anos houve um crescimento de matrículas do PAEE nas classes comuns, no entanto, a oferta do AEE não acompanhou esse aumento dessas matrículas (Brasil, 2024). Ou seja, segundo o relatório, mais da metade dos estudantes do PAEE de 4 a 17 anos de idade que se encontram matriculados em classes comuns ainda não estão recebendo o serviço que a política de educação Especial prevê para suporte à escolarização desse público.

O Programa de Escola em Tempo Integral é uma das ações previstas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), documento orientador dos objetivos de aprendizagem que devem ser atendidos por todas as escolas do país, ao construírem seus currículos. Por outro lado, é preciso reforçar uma das críticas a esse documento, qual seja: as ações necessárias para uma política de educação especial com perspectiva inclusiva não estão presentes nessas diretrizes e, muito embora, sejam citadas ações relacionadas à Educação Inclusiva, isso se dá num âmbito muito amplo, que não contempla as especificidades necessárias do público-alvo da educação especial, desvalorizando as conquistas do governo em relação ao processo de escolarização desse público no ensino regular, em classes comuns.

Sabemos que a Escola em Tempo Integral é apenas uma das dimensões da Educação Integral, que valoriza, fundamentalmente, uma educação com perspectiva inclusiva. Para garantir uma formação, concebida como integral, é fundamental, que as singularidades dos sujeitos sejam respeitadas, valorizadas e atendidas, sempre que necessário, independentemente, de condições ou marcadores (físicos, intelectuais, linguístico-cognitivos, sociais, dentre outros) dos estudantes.

## **QUAL O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?**

Segundo o painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é possível notar que desde 2020 houve um aumento no percentual de matrículas em tempo integral<sup>2</sup> da Educação Especial em Classes comuns, para todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com o n.º 26/2024<sup>3</sup> do Boletim Escola em Tempo Integral elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a modalidade Educação Especial, registrou 30.176 matrículas em escolas em tempo integral nos anos de 2023 e 2024. Sendo, 14.915 no ano de 2023 e 15.261 no ano de 2024.

Por outro lado, se essas matrículas não acompanham o suporte do AEE nas escolas em tempo integral, nota-se, claramente, uma ingerência em relação às ações que deveriam garantir o direito que a escola possui de receber a duplicação de recursos no âmbito do Fundeb. Além disso, fica evidente a ausência de diálogo entre as políticas educacionais e, neste caso, especificamente em relação às políticas de educação especial para a inclusão escolar.

Esse seria o primeiro ponto em relação a uma possível solução para o conflito em relação às duas políticas, ou seja: a necessidade de um diálogo maior entre as políticas educacionais, no sentido de que sejam mais reconhecidas as conquistas relacionadas ao funcionamento do serviço de AEE e as necessárias reformas para atender as demandas das escolas que passam a funcionar em tempo integral. Assim, poderíamos pensar que os estudantes que precisam desse suporte, e atualmente não são apenas os do PAEE, não seriam prejudicados em relação ao seu processo de escolarização.

---

<sup>2</sup> Refere-se a matrículas presenciais cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais (considerando a escolarização, a atividade complementar, o AEE e o itinerário formativo).

<sup>3</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-e-avaliacao/Boletimn27.pdf>

Um segundo ponto que viabilizaria a confluência dessas políticas, sem inviabilizar os suportes especializados necessários dentro da escola, trata-se da oportunidade de ampliar as formas de atuação dos professores (regentes, especialistas e de apoio) na escola em tempo integral, com vistas ao atendimento da diversidade, com perspectiva inclusiva.

A literatura especializada e a produção científica nacional e internacional apontam inúmeras possibilidades de atuação, com práticas universalistas e colaborativas entre estes profissionais. (Mendes e colaboradores, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar no Brasil avançou, mas continua enfrentando barreiras das mais distintas naturezas, em relação ao acesso, à permanência e à participação em uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizado equitativas. No entanto, as políticas educacionais não deveriam, jamais, protagonizar ou concordar com ações que podem levar à exclusão educacional de grupos marginalizados, tais como o PAEE, correndo o risco de perpetuar ciclos de desigualdade e privação e minar os princípios fundamentais de justiça social e dos direitos humanos (Calderón-Almendros, 2019). Portanto, compreender como as políticas educacionais de inclusão se manifestam em diferentes sistemas educacionais é crucial para promover sociedades mais justas e inclusivas e por isso reiteramos a relevância do artigo apresentado que originou tal resenha.

Considerando que a escola é um espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade e, portanto, uma instituição de prática democrática, reforçamos também que é necessário admitir, o grande desafio posto, ao encontrar resultados tais como os apresentados na pesquisa, que exigem mudanças urgentes em um contexto tão complexo tal como o de construção e implementação de políticas públicas.

Por fim, reiteramos que o direito fundamental à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas e todos, deve ser amplamente e permanentemente defendido e valorizado (Saviani, 2017) e que a escola deve ser sempre compreendida como um lugar de compartilhamento de experiências coletivas, em que as experiências educativas propostas e acolhidas devem dialogar com a ideia de justiça social.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Ministério da Educação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Nota Técnica número 04/2014*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil. (2021). *Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. Inep.

Brasil, Ministério da Educação. *Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação* – PNE. Disponível em:  
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNmI5MjkxNTMtNjViNS00NzVlTk2MmMtNjhiZGY3Mjc0MjQyIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and inequality in schools: The languages of oppressed people as hope. *Ars Vivendi Journal*, 11(1), 2–11. <https://bit.ly/2GzQ7Wf>

Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: Desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 653–662. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>

Mendes, E. G., & colaboradores. (2023). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas* (1ª ed.). Encontrografia Editora.

**Submetido:** 02/08/2024

**Aprovado:** 05/08/2024