UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - GPP

LUÍSA BARBOSA ALVES

DO COMPROMISSO À EXECUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS ATÍPICOS

Brasília – DF
2025

LUÍSA BARBOSA ALVES

DO COMPROMISSO À EXECUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL VISANDO À INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS ATÍPICOS

Monografia apresentada ao Departamento de Gestão de Políticas Públicas como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas

Professor/a Orientador/a: Franco de Matos

Brasília – DF

2025

LUÍSA BARBOSA ALVES

DO COMPROMISSO À EXECUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL VISANDO À INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS ATÍPICOS

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília da aluna

Luísa Barbosa Alves

Prof. Dr. Franco de Matos

Professor-Orientador

Prof. Dra. Ana Paula Vidal Bastos

Professor-Examinador 1

Brasília, 03 de dezembro de 2025.

RESUMO

Este trabalho busca analisar como a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é implementada nas escolas públicas do Distrito Federal e de que maneira contribui para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. A pesquisa visa verificar em que medida a execução da política se alinha às diretrizes oficiais e às necessidades reais dos estudantes, identificando desafios estruturais, pedagógicos e institucionais que limitam seus resultados. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma investigação qualitativa, composta por pesquisa documental, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com três professores que atuam ou atuaram na política. Os resultados indicaram fragilidades recorrentes na implementação, como insuficiência de recursos materiais, infraestrutura inadequada, carência de formação continuada, pouca articulação entre docentes da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado, além de dificuldades relacionadas à assiduidade e ao envolvimento familiar. Apesar desses entraves, o estudo mostra que o AEE exerce papel significativo na promoção da aprendizagem, da autonomia e da participação escolar dos alunos, sendo fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação inclusiva; AEE; implementação de políticas; deficiência; Distrito Federal, Deficiência.

LISTA DE ABREVIATURAS E SLIGAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

AH/SD Altas Habilidades / Superdotação

CNE/CEB Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DF Distrito Federal

EAPE Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEDF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SRM Salas de Recursos Multifuncionais

SUBIN Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** 8

2. **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: BASES CONCEITUAIS E ALGUNS DE SEUS DESAFIOS** 12

3. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO FEDERAL** 19

4. **ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NO AEE DO DISTRITO FEDERAL** 22

5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....26

REFERÊNCIAS.....28

APÊNDICES.....30

1. INTRODUÇÃO

O campo das políticas públicas abrange um conjunto de concepções e práticas que buscam compreender e orientar a ação do Estado diante das demandas sociais. Diversos autores contribuíram para a construção de seu significado, reconhecendo que não existe uma única ou melhor definição sobre o que seja política pública. De modo geral, ela pode ser entendida como o conjunto de ações e decisões governamentais que impactam diretamente a vida dos cidadãos, seja por meio da intervenção do Estado ou pela delegação de responsabilidades a outros atores sociais — como organizações da sociedade civil, instituições privadas, organismos internacionais e grupos de interesse que colaboram ou influenciam os processos decisórios.

De acordo com Souza (2006), o campo das políticas públicas consolidou-se como área de conhecimento a partir das contribuições de quatro autores considerados seus principais fundadores: Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton. Lasswell introduziu, ainda na década de 1930, a expressão *policy analysis* (*análise de política pública*), com o propósito de aproximar o conhecimento científico das práticas governamentais e promover o diálogo entre pesquisadores, grupos de interesse e governo. Simon (1957), por sua vez, trouxe a ideia de racionalidade limitada, reconhecendo que as decisões dos formuladores de políticas são condicionadas por fatores como tempo, informação e interesses individuais. Para o autor, essas limitações podem ser reduzidas por meio de estruturas institucionais e incentivos que orientem o comportamento dos atores em direção a resultados mais equilibrados. Já Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo presente nas abordagens anteriores, propondo uma visão mais realista e dinâmica, ao considerar que o processo decisório ocorre de forma incremental e é influenciado por relações de poder, burocracias, partidos e grupos de interesse. Easton (1965), por fim, ampliou a compreensão do campo ao definir a política pública como um sistema interligado, no qual decisões, resultados e o ambiente político e social se influenciam mutuamente.

Essas contribuições ajudam a compreender que a política pública não é um processo neutro, mas um espaço permeado por disputas, negociações e valores. Conforme ressalta Dye (1984), ela corresponde ao que o governo decide fazer ou deixar de fazer. Da mesma forma, Bachrach e Baratz (1962, apud SOUZA, 2006, p. 25) apontam que a omissão diante de um problema também constitui uma forma de decisão política, pois revela escolhas e prioridades estatais.

Dessa forma, as políticas públicas não se restringem a aspectos técnicos ou administrativos. Elas traduzem visões de mundo, embates de poder e possibilidades de cooperação entre o Estado e a sociedade. Compreender esse campo implica reconhecer sua natureza multidimensional, que envolve dimensões políticas, econômicas e sociais, articulando teoria e prática governamental.

Além disso, a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, realiza. Ela envolve diferentes atores e níveis de decisão, materializando-se nas ações governamentais, mas não se limitando apenas aos participantes formais. Os agentes informais — como movimentos sociais, lideranças comunitárias, grupos de interesse, redes de servidores e cidadãos articulados — também exercem influência relevante nesse processo. Por sua abrangência, a política pública não se reduz a leis e regulamentos: trata-se de uma ação intencional, orientada por objetivos e finalidades que buscam transformar realidades sociais.

Nessa perspectiva, compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública implica reconhecer que ele resulta dessas dinâmicas amplas, nas quais o Estado procura responder a demandas sociais, promover transformações e garantir direitos. O AEE, enquanto política educacional, expressa o esforço do poder público em assegurar condições de aprendizagem e inclusão aos estudantes com deficiência. Sua consolidação depende tanto das decisões institucionais quanto da atuação dos profissionais que o implementam no cotidiano escolar, evidenciando como as políticas ganham vida no encontro entre as intenções do Estado e as práticas concretas das escolas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na inclusão escolar e no desenvolvimento educacional de estudantes que possuem algum tipo de deficiência — sejam elas visuais, auditivas, físicas, intelectuais — ou ainda altas habilidades/superdotação (AH/SD). Trata-se de um direito assegurado a todos os alunos da rede pública brasileira, consolidando-se como uma política pública essencial no processo de construção de uma escola mais inclusiva. No entanto, a implementação dessa política no Distrito Federal enfrenta desafios que comprometem seus resultados, como a falta de recursos, a carência de infraestrutura adequada, o envolvimento insuficiente das famílias e a ausência de apoio psicossocial. Assim, a inclusão de estudantes atípicos no sistema educacional brasileiro se apresenta, ao mesmo tempo, como uma conquista importante e um desafio persistente.

No campo normativo, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceram a obrigatoriedade da educação inclusiva nas escolas regulares, reconhecendo o direito de todos a um ensino de qualidade. Em 2008, a Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolidou a necessidade de participação plena dos discentes no ambiente escolar, criando um marco de referência para a efetivação desse direito. Nesse contexto, o AEE surge como serviço indispensável para apoiar a inclusão, oferecendo suporte pedagógico e adaptações curriculares que buscam assegurar acesso, permanência e aprendizagem em condições equitativas.

A questão central desta pesquisa é compreender em que medida a implementação do AEE nas escolas públicas do Distrito Federal corresponde às diretrizes oficiais e às necessidades reais dos estudantes com deficiência. Dessa forma, este estudo busca analisar como essa política vem sendo aplicada no cotidiano escolar, verificando sua efetividade e identificando os principais desafios enfrentados por professores e gestores na prática.

Os objetivos gerais foram analisar como a política do Atendimento Educacional Especializado é implementada nas escolas públicas do Distrito Federal e em que medida essa implementação se alinha às metas oficiais e sua execução. Além disso, os objetivos específicos partiram do intuito de mapear as práticas pedagógicas, recursos e formas de organização adotadas no AEE, identificar as lacunas e seus desafios que impossibilita melhores resultados, avaliar a percepção dos professores sobre os impactos acadêmicos e sociais, e por fim, sugerir recomendações que aproximem a prática das metas da política.

O estudo deste tema se obtém na relevância da inclusão educacional como direito fundamental, sobretudo diante do aumento constante do número de alunos atípicos, ou seja, estudantes que apresentam características, comportamentos ou condições que se diferenciam dos padrões considerados comuns no contexto escolar, como aqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Apesar dos avanços legislativos e normativos, a inclusão ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de recursos, déficit de profissionais qualificados, carência de infraestrutura e, em alguns casos, até resistência familiar e cultural. O AEE, nesse sentido, representa uma estratégia fundamental para enfrentar tais obstáculos, oferecendo mais possibilidades de ensino igualitário e adaptado às necessidades específicas desses discentes.

No Distrito Federal, entretanto, persistem lacunas nos resultados alcançados pela aplicação dessa política, o que justifica a análise de sua implementação no contexto local. Mais do que identificar limites e avanços, este estudo busca compreender de que forma esta política tem produzido impactos reais no cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento de estratégias que tornem sua execução mais eficiente e capaz de assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Quanto às delimitações, a pesquisa concentra-se nas escolas públicas do Distrito Federal, analisando os resultados da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da percepção de profissionais da educação e de registros de campo. Não se pretende avaliar o desempenho individual dos estudantes, mas sim compreender como a política se concretiza no cotidiano escolar, considerando dimensões estruturais, pedagógicas e relacionais.

Por fim, esta temática é fruto de uma motivação pessoal. Ao conviver com três sobrinhos autistas e, ao acompanhar de perto as dificuldades enfrentadas por eles e pelos familiares no processo educacional, se tornou perceptível a urgência de refletir sobre os resultados das políticas de inclusão. As escolas públicas em que estudam apresentam fragilidades significativas, como a ausência de professores especializados, a carência de equipamentos adequados e a precariedade da infraestrutura. Essa realidade, vivenciada de forma concreta e próxima, despertou o desejo de analisar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído — ou deixado de contribuir — para a inclusão escolar de alunos que possuem algum tipo deficiência no Distrito Federal.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: BASES CONCEITUAIS E ALGUNS DE SEUS DESAFIOS

No Brasil, o que se diz referente à inclusão escolar, ganhou mais visibilidade a partir do período de 1990, quando muitos professores, pesquisadores, gestores e familiares começaram a questionar como o direito à educação — garantido em leis e documentos oficiais — se concretiza para os alunos com deficiência, pois esses estudantes, muitas vezes, precisam de uma estrutura específica para seu aprendizado, o que nem sempre condiz nas escolas comuns. A educação inclusiva ganhou força no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garantiram o direito de todos à educação. Esse marco foi aprofundado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011, estabelecendo regras claras para assegurar a matrícula, a permanência e a participação dos discentes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Ademais, na educação especial é necessário reconhecer que a deficiência não se reduz a uma condição biológica, mas deve ser entendida como uma construção social e cultural. Através desta perspectiva, destaca-se que as atitudes e valores atribuídos a quem apresenta uma deficiência interferem diretamente nas oportunidades de participação e aprendizagem. Conforme aponta Oliveira et al. (2019, p. 9), é preciso "diferenciar as perspectivas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, considerando limites e possibilidades", de modo a compreender o papel da educação especial no processo de inclusão.

Historicamente, os termos que designaram as pessoas com deficiência foram carregados de sentidos pejorativos. Durante muito tempo prevaleceram denominações como "inválidos", "incapacitados" ou "defeituosos", que reforçam a exclusão e a segregação social (SASSAKI, 2005; OLIVEIRA et al., 2019, p. 12). A substituição dessas nomenclaturas pelo termo "pessoas com deficiência" ou "pessoas com necessidades educacionais especiais" representa um avanço ético e político, pois reconhece que as limitações não estão no sujeito, mas na relação entre ele e o ambiente social e educacional.

Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas que articulem o ensino comum e o atendimento educacional especializado, garantindo condições reais de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com deficiência. Conforme Oliveira et al. (2019, p. 17), "as iniciativas da escola devem promover a articulação entre as ações das salas de aula comuns e das salas multifuncionais, a fim de que se cumpra uma proposta adequada e com possibilidades

de contribuir efetivamente, por meio da aprendizagem, com o processo de desenvolvimento dos alunos, resultando em superação das limitações orgânicas.” Essa perspectiva se conecta com os princípios defendidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, orientando o sistema de ensino a reconhecer e valorizar as diferenças como parte essencial da inclusão escolar.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidaram a educação como um direito de todos, e políticas posteriores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reforçaram a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns. Entretanto, como destacam Tunes e Bartholo (2006), é preciso questionar “por que” e “para que” se implementa o processo inclusivo, uma vez que, em muitos casos o aluno não obtém condições reais de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2019, p. 16).

Segundo Mazzotta e Sousa (2002), a Educação Especial deve ser vista como um conjunto de serviços e apoios que não substituem automaticamente a escola regular, mas a complementam ou, quando necessário, a sobrepõem temporariamente, com o propósito de garantir com que todos os estudantes possam aprender com dignidade. Como afirmam os autores:

> “Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria” (MAZZOTTA, 1989, p. 39 apud MAZZOTTA; SOUSA, 2002, p. 101).

Desse modo, o atendimento ao público-alvo da educação especial deve ocorrer, preferencialmente, no ambiente da escola regular, através de apoios pedagógicos e recursos adequados. Isso inclui o acompanhamento de um professor especializado, que ofereça orientações individualizadas e estratégias que complementam o ensino. Contudo, embora a educação seja para todos, na prática, muitos desses alunos continuam sendo excluídos — não só por estarem fora da escola, mas também por estarem dentro dela sem o apoio necessário para aprender.

Os autores chamam atenção para um paradoxo: as políticas educacionais brasileiras, influenciadas por reformas do Estado que priorizam metas, avaliações e eficiência, muitas vezes caminham na contramão da inclusão. A lógica da concorrência entre escolas e da busca por

resultados numéricos, consequentemente pode desvalorizar a diversidade e acabar tratando os estudantes atípicos como um “problema” para a produtividade escolar.

Além disso, o texto destaca um ponto importante: a exclusão nem sempre é visível. Às vezes, o aluno está na sala de aula, mas sem acompanhamento, sem material adaptado, sem professor preparado — e isso também é exclusão. Isso mostra que não basta estar matriculado, é preciso ter as condições apropriadas para aprender, conviver e se desenvolver.

Outro ponto, é o uso superficial de documentos como a Declaração de Salamanca, sendo uma resolução das Nações Unidas realizada entre 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha. A Declaração, com princípio, política e prática em educação especial, é reconhecida mundialmente, tornando-se um dos documentos mais importantes, visando à inclusão social, que defende todos os alunos — com ou sem deficiência — pois todo discente tem direito fundamental à educação.

Portanto, a inclusão de fato — aquela que transforma a escola em um espaço para todos — só acontece com políticas públicas que saem do papel, com financiamento adequado, formação continuada dos professores, infraestrutura condizente e respeito à diversidade humana. Pois o objetivo não é tratar todos da mesma forma, mas garantir com que cada um tenha o que precisa para aprender com equidade.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece como um serviço complementar ao ensino comum, realizado de forma articulada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Seu objetivo é oferecer condições de equidade por meio de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de apoio, garantindo que o estudante esteja de fato incluído no processo escolar. Apesar dos avanços, a literatura mostra que a prática ainda está distante do previsto. Noronha (2016) destaca que muitas escolas não possuem estrutura adequada, enquanto Guardia (2018) aponta a carência de materiais e a fragilidade da articulação entre profissionais.

Portanto, a educação especial deve ser compreendida não como um espaço paralelo ou substitutivo, mas como um conjunto de serviços e práticas articuladas ao ensino comum. Ela é fundamental para assegurar que todos os discentes tenham acesso ao currículo, às estratégias pedagógicas e às condições adequadas de aprendizagem. Trata-se, assim, de um direito que materializa o princípio da igualdade, reafirmando que a diversidade não é obstáculo, mas parte constitutiva do processo educativo (OLIVEIRA et al., 2019, p. 19-20).

Dessa forma, compreender a efetividade de políticas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige um olhar mais atento para a etapa da implementação, que vai muito

além da simples execução de diretrizes legais. Trata-se de um processo complexo, influenciado por múltiplos fatores e mediado pela atuação dos sujeitos que estão diretamente envolvidos na entrega dos serviços públicos. Segundo Pressman e Wildavsky (1973), a implementação nem sempre se dá de maneira linear. Pelo contrário, ela pode sofrer interferências constantes, como limitações orçamentárias, entraves administrativos, problemas de gestão e falhas de comunicação entre os diferentes níveis governamentais. Contudo, um dos aspectos mais determinantes nesse processo são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam diretamente na ponta, lidando com os desafios concretos da realidade.

Nesse sentido, o debate teórico sobre a implementação de políticas públicas ampliou-se ao longo dos anos, incorporando diferentes perspectivas analíticas. De um lado, destacam-se os modelos *top-down*, que enfatizam a centralidade das diretrizes institucionais e o controle hierárquico do processo de execução. De outro, emergem as abordagens *bottom-up*, que reconhecem o papel ativo dos implementadores locais, ao considerar que esses profissionais adaptam, reinterpretam e, muitas vezes, redefinem os rumos da política de acordo com os contextos em que atuam. Essa segunda perspectiva, ao valorizar as práticas cotidianas dos profissionais da ponta, contribui para uma compreensão mais aprofundada das diferentes realidades, desafios e contradições presentes no processo de implementação.

É nesse cenário que ganha destaque o conceito de burocracia de nível de rua, elaborado por Michael Lipsky (2019). Para o autor, esses profissionais — como professores, assistentes sociais, policiais e enfermeiros — ocupam uma posição estratégica no funcionamento do Estado, pois são eles que interagem diretamente com os cidadãos, aplicando na prática as políticas formuladas nos altos escalões. Sua atuação não se limita a cumprir normas: eles tomam decisões, estabelecem prioridades, resolvem conflitos e, principalmente, exercem poder discricionário, ou seja, possuem margem de decisão sobre como, quando e para quem aplicar a política, mesmo quando atuam sob forte pressão institucional e com recursos escassos.

No contexto brasileiro, a abordagem de Lotta (2010; 2012; 2019) evidencia que os burocratas de nível de rua não apenas executam as políticas, mas as produzem cotidianamente, influenciados por suas experiências, valores e pelas condições concretas de trabalho. Para a autora, a atuação desses implementadores é moldada por fatores organizacionais e institucionais (por exemplo, as condições de gestão, equipe e estrutura), por fatores relacionais e individuais (como trajetórias, redes sociais, motivações) e pelo modo como o ambiente de implementação permite ou restringe o controle e a responsabilização dos agentes. É a partir da combinação

desses elementos que se definem as estratégias de atuação dos implementadores, o que explica por que uma mesma política pode gerar resultados distintos em diferentes lugares.

No campo educacional, essas discussões se tornam ainda mais relevantes. Segundo Guardia (2018), há uma distância considerável entre o que está previsto nas normas legais e o que ocorre, de fato, nas escolas públicas brasileiras. A implementação de políticas como o AEE enfrenta diversos desafios recorrentes, como a ausência de infraestrutura adequada, a falta de formação continuada para os professores, a escassez de materiais didáticos e a desarticulação entre os profissionais da escola regular e os docentes do atendimento especializado. Tais obstáculos evidenciam que a política não se realiza automaticamente — ela precisa ser interpretada, adaptada e, muitas vezes, reinventada por aqueles que a executam.

Nesse cenário, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assumem o papel de burocratas de rua, pois são eles que enfrentam as adversidades da prática e buscam caminhos possíveis para garantir o direito à educação inclusiva. Suas decisões sobre como organizar os atendimentos, como adaptar os conteúdos pedagógicos, como lidar com a ausência de apoio institucional e como construir vínculos com os demais profissionais da escola são escolhas que impactam diretamente a política. Eles não apenas aplicam o que está prescrito, mas criam soluções e ressignificam a proposta de inclusão, de acordo com os limites e possibilidades de cada realidade escolar.

Além disso, Mainardes (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar que a análise de políticas públicas deve considerar os diferentes contextos que compõem o ciclo da política — da formulação à implementação —, reconhecendo que cada etapa é influenciada por disputas, interpretações e condicionantes próprios. Nessa mesma direção, D’Ascenzi e Lima (2013) ressaltam que a implementação não é uma fase técnica ou neutra, mas um processo atravessado por estruturas institucionais, conflitos e decisões. Esses autores reforçam que os resultados das políticas dependem não apenas da qualidade de seu desenho, mas da forma como são interpretadas e operadas pelos agentes públicos.

Dessa forma, reconhecer o papel dos professores como implementadores, entende-se que a política pública é construída também a partir da prática, e não apenas do que está nos documentos oficiais. Essa perspectiva permite avançar na compreensão sobre como promover uma educação mais justa e inclusiva, valorizando o trabalho daqueles que tornam a política possível no dia a dia escolar.

No Distrito Federal, o AEE é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e coordenado, em termos operacionais, pela Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN). Sendo de responsabilidade da SUBIN a gestão direta das ações voltadas à Educação Especial, como a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a lotação dos professores especializados, a definição de critérios para o atendimento dos estudantes público-alvo e a promoção de formações voltadas tanto para os docentes do AEE quanto para os da sala regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é ofertado prioritariamente no contraturno das aulas regulares e tem por objetivo complementar ou suplementar o ensino da sala comum. No Distrito Federal, esse atendimento ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino público, por meio de professores com formação específica, que devem elaborar planos de atendimento individualizado e utilizar recursos pedagógicos acessíveis e estratégias voltadas às singularidades de seus estudantes.

Apesar da previsão normativa e da existência de uma estrutura institucional para o funcionamento da política, a realidade nas escolas públicas do DF ainda revela distanciamentos importantes entre o que está na Lei e o que de fato acontece no cotidiano educacional. As entrevistas realizadas com professores do AEE mostraram que muitas escolas possuem salas de recursos com estrutura precária — em alguns casos, faltam equipamentos básicos, materiais adaptados ou mesmo espaço físico adequado. Como apontam Sá-Silva et al. (2021), a precariedade de infraestrutura é um dos principais entraves à efetividade das políticas voltadas à inclusão escolar.

Outro ponto recorrente nos relatos diz respeito à formação continuada. Embora a SEDF, por meio da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), ofereça algumas capacitações, os profissionais relataram que essas formações são esporádicas, com poucas vagas e nem sempre contemplam as demandas reais das salas de recursos. Os docentes afirmaram buscar, por conta própria, cursos ou conteúdos que os ajudem a lidar com as especificidades do atendimento. Nesse sentido, Dubuc (2015) destaca que a ausência de uma política de formação consistente e articulada ao cotidiano escolar enfraquece a atuação dos educadores na Educação Especial.

Visto que a normativa destaca a importância da articulação entre os professores do AEE e os docentes da sala comum, essa integração ainda é frágil. A rotina escolar, marcada por sobrecarga de trabalho e falta de tempo para planejamento coletivo, dificulta essa interlocução. Em muitos casos, a inclusão é percebida como responsabilidade exclusiva do professor

especializado, o que acaba isolando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do restante da proposta pedagógica da escola. Noronha (2016) defende que a corresponsabilidade deve ser construída por meio de uma cultura escolar que valorize o diálogo e a cooperação entre todos os atores envolvidos.

Tendo em vista que essa realidade se articula com as reflexões de Lipsky (2019) e Lotta (2010), que discutem o papel dos burocratas de nível de rua na implementação das políticas públicas, observa-se que os professores do AEE, enquanto executores diretos dessas políticas, interagem cotidianamente com os usuários e enfrentam limitações de recursos e desafios institucionais. Diante dessas condições, são levados a tomar decisões autônomas e desenvolver estratégias próprias, o que acaba por influenciar a maneira como o Atendimento Educacional Especializado se materializa no contexto escolar. Suas ações e formas de enfrentamento evidenciam o modo como a política é reinterpretada e ganhando novos significados na prática.

Descrever a forma como o AEE é implementado no DF é, portanto, compreender que sua efetivação depende não apenas da existência de normas ou estruturas, mas da escuta sensível dos profissionais da ponta, do fortalecimento das condições de trabalho nas escolas e da valorização de uma gestão que esteja verdadeiramente comprometida com a inclusão.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO FEDERAL

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A escolha por essa metodologia ocorreu porque o propósito central é compreender, de forma aprofundada, as percepções e vivências de professores que atuam ou atuaram com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme destaca Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é especialmente indicada quando se busca interpretar significados, experiências e contextos sociais, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como o AEE tem sido implementado nas escolas públicas do Distrito Federal, a partir da visão de quem atua diretamente na execução dessa política pública, reconhecendo as particularidades e os desafios que emergem no cotidiano escolar.

Sendo assim, a proposta inicial da pesquisa previa a realização de entrevistas com servidores da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), órgão responsável pela coordenação do AEE no Distrito Federal. Contudo, após diversas tentativas de contato sem retorno, tornou-se necessário readequar o percurso metodológico. Dessa forma, optou-se por entrevistar professores que atuam ou já atuaram com o AEE, de modo a obter informações mais concretas sobre a realidade dessa política dentro das escolas. Essa reorientação, além de assegurar a continuidade da pesquisa, também possibilitou uma aproximação mais fiel com o cotidiano educacional e com os contextos vividos por aqueles que lidam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os participantes da pesquisa são professores do Atendimento Educacional Especializado vinculados à rede pública de ensino do Distrito Federal. A amostra foi composta por três docentes cujos relatos contribuíram de maneira significativa para o alcance dos propósitos do estudo. A primeira entrevistada atuou como professora do AEE em uma escola pública de Planaltina-DF, enquanto os outros dois desenvolvem suas atividades na Escola Classe 34 de Ceilândia, instituição que atende estudantes com diferentes tipos de deficiência. As entrevistas foram realizadas de forma individual e semiestruturada, o que proporcionou maior liberdade nas respostas e um aprofundamento dos relatos. O roteiro foi elaborado com base nos propósitos da pesquisa e abordou temas como os recursos disponíveis nas escolas, a organização do trabalho pedagógico, a articulação entre o professor do AEE e os docentes da sala regular, as ações de formação continuada e a participação das famílias no processo de inclusão.

As entrevistas foram conduzidas de maneira remota, por meio da plataforma Google Meet, buscando oferecer praticidade e conforto aos participantes. Antes de cada encontro, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação das conversas. Esse procedimento assegurou o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa e possibilitou a transcrição fiel dos depoimentos, fundamental para uma análise mais detalhada durante a etapa de tratamento dos dados.

O tratamento e a interpretação das informações obtidas seguiram a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). As transcrições foram lidas com atenção, buscando identificar temas recorrentes e significados presentes nos relatos dos professores. A partir desse processo, foram estabelecidas categorias que expressam os principais eixos de análise vinculados ao problema de pesquisa. As categorias definidas foram os recursos e infraestrutura, recursos humanos e organização, assiduidade e família, formação continuada e articulação do AEE com a sala regular.

Nesse sentido, as categorias foram selecionadas por representar dimensões essenciais para compreender os resultados da política. A categoria “recursos e infraestrutura” evidencia as condições materiais e estruturais que influenciam diretamente a qualidade do atendimento, como equipamentos, mobiliário, ambiente escolar e suporte psicológico. Os “Recursos humanos e organização” abrange aspectos relacionados à carga de trabalho, tempo destinado a cada atendimento e dimensionamento de profissionais, permitindo compreender os impactos da gestão e da distribuição de tarefas na execução da política. Já “assiduidade e família” considera a presença dos alunos no contraturno, o engajamento das famílias e a comunicação entre escola e responsáveis, destacando a importância da parceria familiar para o processo de inclusão. A categoria “formação continuada” contempla a preparação institucional e as oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas aos professores, como cursos da EAP e especializações, fundamentais para fortalecer a prática pedagógica. Por fim, o “Atendimento Educacional Especializado com a sala regular” reflete o diálogo entre o professor especializado e os docentes da classe comum, revelando as formas de cooperação, as devolutivas e as adequações curriculares que favorecem ou limitam o processo inclusivo.

A análise dessas dimensões possibilitou identificar convergências e divergências nas experiências dos professores, bem como os principais desafios enfrentados na implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas do Distrito Federal. O estudo buscou, assim, compreender de que forma as práticas e as condições institucionais se articulam

com os propósitos dessa política, contribuindo para um olhar mais sensível e contextualizado sobre a inclusão escolar dos alunos atípicos[1].

[1] Algo ou alguém que foge ao padrão, ao tipo comum; expressão utilizada pelos professores.

4. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NO AEE DO DISTRITO FEDERAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto do Distrito Federal, constitui um serviço essencial para promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Apesar dos conjuntos normativos, a efetivação da política enfrenta inúmeros desafios que se refletem no cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal, evidenciando a distância entre o que está previsto nas normas e o que ocorre na prática. Conforme aponta Mainardes (2006), as políticas públicas passam por diferentes fases e interpretações ao longo de sua execução, fazendo com que a implementação dependa fortemente das condições locais e das ações dos agentes.

As entrevistas realizadas com os professores que atuam ou atuaram na política evidenciam como essas condições concretas interferem diretamente nos resultados do atendimento. Sendo assim, as falas mostram que a falta de estrutura, de apoio institucional e de recursos pedagógicos compromete o trabalho docente e impõe a esses profissionais o papel de buscar soluções improvisadas para assegurar o direito dos alunos ao aprendizado.

O depoimento do Professor 1, relatou que a escola onde trabalha não contava com apoio psicológico nem com equipamentos adequados, e que os ambientes não eram adaptados (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). Já o Professor 2 afirmou: “Não tínhamos impressora que funcionasse bem… compraram uma mais baratinha. Tem escola que não tem nada. Tem só mesa” (Professor 2, comunicação pessoal, 2025). Diante dessas carências, os docentes chegaram a organizar uma vaquinha para comprar uma mesa redonda usada para otimizar seu trabalho, o que demonstra a necessidade de recorrer a estratégias próprias para viabilizar seus serviços. Essa situação reflete o que Lipsky (2019) denomina discricionariedade dos burocratas de nível de rua, pois, diante da escassez de recursos, os profissionais que estão na ponta das políticas públicas acabam por decidir, adaptar e criar caminhos para a sua implementação. Lotta (2012) também destaca que, nesses contextos, os agentes públicos interpretam as diretrizes conforme suas possibilidades, ajustando as ações à sua realidade.

Além da falta de estrutura, os professores ressaltaram a importância de compreender o AEE como um serviço de apoio, e não de substituição ao ensino regular. O Professor 1 destacou que o atendimento é “extremamente necessário nas escolas públicas do DF, pois através dele todos aprendem a lidar com os estudantes com deficiência, trazendo um ensino igualitário para todos e desenvolvendo sua independência” (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). O Professor 3 acrescentou que o trabalho do AEE contribui diretamente com “psicomotricidade,

pega do lápis, atenção e foco… para a professora efetivar a aprendizagem" (Professor 3, comunicação pessoal, 2025). Essas falas demonstram que o atendimento atua como um suporte pedagógico essencial, articulando-se com o trabalho da sala de aula comum. Tal compreensão está em consonância com o que defendem Noronha (2016), Guardia (2018) e Silva e Andrade (2021), ao apontarem o AEE como um instrumento de mediação que fortalece o processo de inclusão escolar, buscando garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Outro aspecto destacado nas entrevistas foi a relação entre o envolvimento familiar e a efetividade do AEE. O Professor 1 observou que algumas famílias, ao receberem o diagnóstico dos filhos, tendem a superprotegê-los, "colocando as crianças em uma caixinha como forma de protegê-las" (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). O Professor 2 ressaltou que "vemos resultados melhores com os alunos que frequentam regularmente… a oferta é obrigatória, o atendimento não" (Professor 2, comunicação pessoal, 2025). Já o Professor 3 relatou que "a assiduidade é a principal dificuldade… as famílias têm problema com os horários do contraturno" (Professor 3, comunicação pessoal, 2025). Esses depoimentos revelam que a continuidade e a regularidade no atendimento dependem não apenas da oferta institucional, mas também do compromisso familiar. Segundo Lotta (2012), a implementação das políticas públicas não é uma ação isolada do Estado, mas o resultado da interação entre diferentes atores, o que reforça a importância da corresponsabilidade entre escola e família para o sucesso do AEE.

Nesse sentido, é importante destacar que a discussão contemporânea sobre inclusão escolar dialoga com o lema "nada sobre nós, sem nós", reconhecido no movimento das pessoas com deficiência. Esse princípio reforça que decisões, ações e políticas destinadas a esse público devem considerar sua participação direta, reconhecendo-os como sujeitos ativos e não apenas destinatários das práticas escolares. No contexto do AEE, tal perspectiva evidência que a construção de estratégias pedagógicas, o planejamento do atendimento e a definição das metas educacionais precisam valorizar a escuta e a experiência dos estudantes, respeitando suas singularidades. Os relatos dos professores, contudo, mostram que essa participação ainda é limitada, sobretudo diante das dificuldades de assiduidade, da pouca articulação entre escola e família e da ausência de espaços institucionais para que os alunos expressem suas necessidades. Assim, o lema reafirma a necessidade de práticas mais dialógicas, em que a inclusão seja construída não apenas para os estudantes, mas também com eles.

As entrevistas também evidenciaram a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio especializado. O Professor 3 relatou que realizava atendimentos de cinquenta minutos sem pausas, chegando a atender cinquenta estudantes sozinha (Professor 3, comunicação pessoal, 2025). O Professor 1, mesmo com turmas menores, ressaltou que a ausência de apoio psicológico tornava o trabalho ainda mais desafiador, exigindo improviso constante (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). Tais situações exemplificam o que Lipsky (2019) descreve como condições de pressão cotidiana vividas pelos burocratas de nível de rua, que precisam atender altas demandas com recursos limitados, desenvolvendo estratégias adaptativas para manter o serviço em funcionamento. Essa sobrecarga, além de afetar o bem-estar do profissional, compromete a qualidade do atendimento e a efetividade da política pública.

A formação continuada dos professores foi outro ponto sensível identificado nas falas. O Professor 1 afirmou ter buscado cursos por conta própria, especialmente para aprender a lidar com crises de estudantes autistas (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). O Professor 2 destacou a relevância dos cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), mas pontuou que “as vagas são limitadas… faço especialização por fora” (Professor 2, comunicação pessoal, 2025). Tais relatos demonstram que a formação ainda é tratada como responsabilidade individual, quando deveria ser uma ação sistemática e institucionalizada. Mainardes (2006) reforça que o êxito na fase de implementação de uma política pública depende da capacitação adequada dos agentes executores, e Bardin (2011) observa que a formação é também um processo contínuo de construção de significado e aprimoramento das práticas. A ausência de uma política estruturada de formação continuada fragiliza, portanto, a execução do AEE e impede avanços significativos em sua consolidação.

As falas também apontam para o problema do dimensionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. O Professor 3 relatou atender quarenta e três estudantes, organizados em grupos de até seis, com tendência de aumento para mais de cinquenta (Professor 3, comunicação pessoal, 2025). O Professor 1 destacou a carência de profissionais capacitados e a falta de diretrizes claras para o funcionamento das salas (Professor 1, comunicação pessoal, 2025). Esse cenário indica que a sobrecarga não é apenas quantitativa, mas qualitativa, pois a diversidade das deficiências e das demandas requer um atendimento especializado que muitas vezes ultrapassa a capacidade operacional do docente. Para Mainardes (2006), a coerência entre formulação e implementação de uma política pública exige adequação entre metas e recursos disponíveis, o que, nesse caso, ainda não se observa de forma satisfatória.

A análise das entrevistas, realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitiu compreender que os professores do AEE atuam como principais agentes de efetivação da política nas escolas públicas do Distrito Federal. São eles que, diante das limitações estruturais, das lacunas formativas e da falta de suporte institucional, mantêm o atendimento ativo e buscam garantir o direito à educação inclusiva. As falas revelam uma prática permeada por esforço, sensibilidade e compromisso ético, em meio a um contexto que exige constante reinvenção e resiliência.

Assim, percebe-se que a efetividade do AEE não se limita à existência de normas, leis ou decretos. O que realmente determina a qualidade da política é o modo como ela é colocada em prática pelos profissionais da educação. Conforme destaca Lipsky (2019), os burocratas de nível de rua exercem um papel decisivo na transformação da política em ação concreta, sendo suas escolhas e estratégias o elo entre o Estado e o cidadão. No caso do AEE, esses professores são o principal canal pelo qual o direito à educação inclusiva se torna realidade, mesmo diante de adversidades. A política, portanto, se materializa não apenas nos documentos oficiais, mas, sobretudo, nas práticas cotidianas desses profissionais que, com dedicação e sensibilidade, buscam assegurar que cada estudante seja visto, respeitado e incluído.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo compreender de que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a inclusão escolar de estudantes com deficiência nas escolas públicas do Distrito Federal, a partir das percepções dos profissionais que atuam diretamente na implementação dessa política pública.

Para responder a essa questão, o estudo partiu do marco legal e da literatura sobre a educação inclusiva, relacionando esses elementos com a teoria da burocracia de nível de rua (LIPSKY, 2019; LOTTA, 2012). A pesquisa foi complementada por entrevistas com professores da rede pública, permitindo uma análise mais próxima da realidade vivenciada nas escolas.

Os resultados mostraram que, embora o Brasil disponha de uma base normativa sólida — que garante o direito dos estudantes atípicos à educação inclusiva e regulamenta o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado —, a efetivação dessa política ainda enfrenta diversas limitações. As falas dos entrevistados evidenciam problemas como a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, a precariedade da infraestrutura, o déficit de formação continuada e as dificuldades de articulação entre os professores do AEE e os docentes da sala regular. Esses aspectos confirmam a distância entre o que está previsto nas normas e o que ocorre, de fato, no cotidiano escolar (NORONHA, 2016; GUARDIA, 2018).

As entrevistas também revelaram que os profissionais de ponta, mesmo em condições adversas, assumem diariamente decisões que mantêm a política em funcionamento. Como destacam Lipsky (2019) e Lotta (2010), a capacidade de implementação está diretamente ligada à atuação dos burocratas de nível de rua. No caso do AEE, os professores buscam adaptar práticas, criar estratégias e oferecer suporte para que os estudantes desenvolvam habilidades, autonomia e participação mais efetiva no processo de aprendizagem (SILVA; ANDRADE, 2021).

Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que as fragilidades observadas na implementação do AEE não se limitam à esfera escolar ou à atuação dos professores. Elas refletem uma responsabilidade maior do Estado, que tem o dever constitucional de garantir os meios necessários para resultados positivos das políticas públicas. A ausência de investimentos consistentes em infraestrutura, formação continuada e suporte técnico-pedagógico revela um cenário de omissão estatal. Essa negligência decorre, em parte, da baixa visibilidade política que as políticas de inclusão ainda possuem, já que não geram capital eleitoral imediato.

Como destaca Höfling (2001, p. 39-40), uma administração pública comprometida com uma concepção crítica de Estado deve “atender à sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico” e priorizar programas universais que revertam as desigualdades sociais. Assim, a deficiência estrutural do AEE não é apenas um problema administrativo, mas o reflexo de escolhas políticas que priorizam pautas de maior retorno político em detrimento de direitos fundamentais.

Desse modo, a efetividade do AEE — e, por consequência, da própria política de inclusão escolar — depende do compromisso do Estado em assumir seu papel de garantidor de direitos, promovendo condições reais para que as escolas públicas possam oferecer um ensino inclusivo e de qualidade.

Conclui-se, portanto, que o AEE contribui sim para a inclusão escolar, ainda que de maneira parcial. Ele representa um espaço essencial de apoio, que já proporcionou avanços significativos, mas cuja consolidação plena enquanto política pública depende de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente, valorização profissional, apoio psicossocial e fortalecimento da comunicação entre escola e famílias.

Por fim, este trabalho, ainda que com certas limitações, reforça a necessidade de um olhar mais atento dos gestores responsáveis por essa política pública sobre as condições reais de sua implementação. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para pesquisas futuras e para o aprimoramento das políticas públicas de educação inclusiva, de modo que o direito à educação de qualidade seja garantido de forma plena a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

REFERÊNCIAS

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/4wZbzdf4F3jDg7w6p5FQwHn/.> Acesso em: 11 nov. 2025.

LIPSKY, M. *Burocracia de nível de rua: o dilema do indivíduo nos serviços públicos*. Tradução de M. B. de Almeida. Brasília: Enap, 2019.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P. de (org.). *Implementação de políticas públicas: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012. p. 211–238.

LOTTA, G. S. *Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família*. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-18052011-153406/.> Acesso em: 27 jun. 2025.

LOTTA, G. (org.). *Implementação de políticas públicas no Brasil: teoria e prática*. Brasília: Enap, 2019.

MAINARDES, J. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4xSkQ6yQzF36hNJd7t3bGNj.> Acesso em: 27 jun. 2025.

MAZMANIAN, D. A.; SABATIER, P. A.; VAN HORN, C. *Implementation and public policy*. Glenview: Scott Foresman, 1983.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NORONHA, A. L. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 305–320, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, E. A. de; MATOS, I. S.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SANTOS, G. C. S. *Educação especial*. Fortaleza: EdUECE, 2019.

PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press, 1973.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, L. C.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 1–15, 2021.

SILVA, A. G.; ANDRADE, M. J. de. A importância do Atendimento Educacional Especializado para o ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais da escola pública de Serra do Mel. *Revista Educação Pública*, Serra do Mel, v. 21, n. 45, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/45/a-importancia-do-atendimento-educacional-especializado-para-o-ensino-e-aprendizagem-dos-alunos-com-necessidades-especiais-da-escola-publica-de-serra-do-mel.> Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, P. S. da. *O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cortez, 2022.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E. The policy implementation process: a conceptual framework. *Administration & Society*, v. 6, n. 4, p. 445–488, 1975.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como foi/é sua experiência trabalhando com o AEE?
2. Quais foram os recursos utilizados para desenvolver seu trabalho? Eles eram suficientes? por quê?
3. No seu ponto de vista, o Atendimento Educacional Especializado consegue atender as necessidades dos alunos com deficiência? por quê?
4. Para você, de que forma o AEE contribui para a inclusão escolar dos estudantes atípicos?
5. Quais as lacunas que mais afetam a eficácia dessa política?
6. Você gostaria de complementar com mais alguma informação? Fique à vontade para relatar suas experiências, queixas e elogios.

CIP - Catalogação na Publicação

Ac

Alves, Luísa Barbosa.
DO COMPROMISSO À EXECUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS ATÍPICOS / Luísa Barbosa Alves;

Orientador: Franco de Matos. Brasília, 2025.
29 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Gestão de Políticas Públicas) Universidade de Brasília, 2025.

1. Atendimento Educacional Especializado . 2. AEE. 3. Educação Inclusiva . I. de Matos, Franco , orient. II. Título.