

ENTRE O IDEAL NORMATIVO E A REALIDADE DO AEE: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 4/2009 À LUZ DA PSICOLOGIA ESCOLAR

BETWEEN THE NORMATIVE IDEAL AND THE REALITY OF AEE: AN ANALYSIS OF RESOLUTION No. 4/2009 IN LIGHT OF SCHOOL PSYCHOLOGY

João Joabson Sobral Lins; Rubem Viana de Carvalho¹

Centro Universitário do Vale do Ipojuca -Unifavip | Wyden¹

Resumo: A Psicologia Escolar desempenha papel estratégico, mediando relações educativas, identificando barreiras à aprendizagem e colaborando na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. A Resolução 4/2009 do CNE constitui marco relevante ao estabelecer diretrizes para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este estudo, de caráter qualitativo e documental, utilizou a análise de conteúdo para examinar a resolução sob a perspectiva da Psicologia Escolar, identificando contribuições e limitações de seu normativo. Os resultados apontam avanços, como a garantia de matrícula em classes comuns e a oferta do AEE como suporte pedagógico complementar, promovendo equidade e democratização do ensino. Entretanto, limitações como falta de financiamento, articulação intersetorial e formação continuada de profissionais comprometem sua implementação. Assim, embora a Resolução 4/2009 seja fundamental para a inclusão, sua eficácia depende da superação de desafios estruturais e do fortalecimento da Psicologia Escolar na promoção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação Inclusiva; AEE; Políticas Públicas.

Abstract: School Psychology plays a strategic role by mediating educational relationships, identifying barriers to learning, and collaborating in the construction of pedagogical practices that foster the development of all students. Resolution No. 4/2009 of the National Education Council (CNE) constitutes a significant milestone by establishing guidelines for the implementation of Specialized Educational Support (AEE). This qualitative, documentary study employed content analysis to examine the resolution from the perspective of School Psychology, identifying both its contributions and limitations. The results indicate advances, such as the guarantee of enrollment in regular classes and the provision of AEE as complementary pedagogical support, promoting equity and the democratization of education. However, limitations such as insufficient funding, lack of intersectoral articulation, and inadequate continuing professional development hinder its implementation. Thus, although Resolution No. 4/2009 is fundamental to inclusion, its effectiveness

depends on overcoming structural challenges and strengthening School Psychology in the promotion of critical and transformative pedagogical practices.

Keywords: School Psychology; Inclusive Education; AEE; Public Policies.

Recepção: 30/ 07/2025

Aprovação: 09/01/2026

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola se configurou como um espaço que, ao adotar um padrão de tratamento igual para todos os educandos, acabou por homogeneizar as subjetividades, desconsiderando as diferenças individuais e promovendo processos excludentes. Consequentemente, contribuiu para o fracasso escolar de uma parcela significativa de estudantes que não conseguiam corresponder aos padrões impostos pela instituição.

Nesse cenário, a educação inclusiva emerge a partir da mobilização de profissionais da Educação Especial no Brasil, que reivindicaram o direito dos estudantes, público-alvo da Educação Especial frequentarem salas de aula do ensino regular e terem acesso equitativo ao processo educativo. Tais garantias foram consolidadas por meio de legislações e políticas públicas fundamentais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988 (Arts. 205 e 208) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Com o fortalecimento das legislações e das diretrizes voltadas à inclusão no Brasil, tornou-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas que efetivem a permanência e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, é um marco importante nesse processo, pois estabelece as diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Nessa conjuntura, esse dispositivo normativo reforça a urgência de adaptações nos sistemas de ensino, de modo a assegurar uma educação inclusiva que respeite as singularidades dos alunos e promova sua autonomia, participação e pleno desenvolvimento. A resolução também sublinha a importância de ambientes e de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação social.

Diante desse contexto histórico de exclusão e de desafios que ainda se impõem à efetivação da inclusão escolar, torna-se imperativo analisar criticamente as políticas públicas que buscam assegurar esse direito. Portanto, a presente pesquisa visa compreender o papel da psicologia escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no contexto da escola, sua efetividade na promoção de uma educação democrática e verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, a efetivação de uma educação, de fato, inclusiva exige - além de marcos legais - a atuação de profissionais capacitados e comprometidos com a transformação das práticas escolares. Dessa maneira, é nesse ponto que a atuação da Psicologia Escolar se revela fundamental. O psicólogo escolar, enquanto agente mediador das relações educativas, possui um papel estratégico na identificação das barreiras à aprendizagem e na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, como também os alunos público-alvo da educação especial. Como destaca Pereira e Silva (2022, p. 3): “[...] o fazer da(o) psicóloga(o) escolar assume um papel primordial, levando em conta as bases metodológicas e instrumentos de investigação que ele possui e que aplicadas devem favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência de forma significativa a seu desempenho escolar”.

Nesse sentido, a atuação da(o) psicóloga(o) no contexto escolar — especialmente no AEE — deve voltar-se ao desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, evitando rótulos e mensurações reducionistas de suas capacidades para fortalecer essa inclusão.

A Psicologia Escolar tem como objetivo ampliar o escopo de suporte aos estudantes com deficiência, bem como aos demais atores da comunidade escolar. Sua atuação contribui para a criação de espaços de aprendizagem cooperativa e para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento de todos os alunos. No entanto, apesar da

relevância dessa área no contexto educacional, a sua inserção no campo da educação inclusiva ainda é recente (Pereira; Silva, 2022).

Nesse contexto, o ambiente da escola “necessita ser um espaço seguro, isento de qualquer tipo de discriminação e segregação, sendo o lugar que deve oportunizar o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das(os) alunas(os)” (Pereira; Silva, 2022, p. 11). Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível que todos se mobilizem em prol do pleno acesso à educação para todos os cidadãos. Desse modo, é fundamental que seja garantido o direito ao AEE para os indivíduos com deficiência, assegurando-lhes condições equitativas de aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 2009, que regulamenta o AEE, emerge como um marco relevante. Diante disso, esta pesquisa propõe refletir: quais são as contribuições da Psicologia Escolar para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Além disso, quais as contribuições e limitações desta resolução na estruturação das políticas públicas voltadas para o AEE no Brasil?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Percorso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

A Psicologia Escolar e Educacional compreende uma área significativa de atuação e pesquisa na trajetória histórica da Psicologia enquanto ciência no Brasil. Historicamente, essa área se constituía como dois campos distintos: a escolar, como área de prática profissional, e a educacional, como campo de pesquisa. Entretanto, essa separação “passou a ser questionada por uma perspectiva crítica que considerava que teoria e prática são elementos indissociáveis na constituição de uma ciência dita humana.” (Souza, 2009, p. 179).

Nesse contexto, a partir de discussões da década de 1980, percebeu-se a necessidade de mudanças nos referenciais teórico-metodológicos e na compreensão das questões escolares, a fim de desenvolver práticas mais qualificadas e contextualizadas (Souza, 2009). Esse movimento contribuiu para o avanço da área da psicologia escolar, uma vez que, hodiernamente, pode-se identificar um trabalho de intervenção e pesquisa que: “a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar” (Souza, 2009, p. 179).

É possível afirmar que, dessa maneira, uma corrente crítica foi consolidada no campo da Psicologia Escolar, entendida como uma área de estudo, atuação e formação do psicólogo, cujo objetivo é a compreensão do fenômeno educacional como produto das relações estabelecidas no âmbito escolar. Nesse contexto, a escola é permeada pelas políticas educacionais e pela sua trajetória histórica, tanto enquanto instituição quanto como referência para a aquisição de conhecimento. Ademais, a escola constitui-se como um espaço de formação dos sujeitos que nela interagem e, simultaneamente, são por ela constituídos (Souza, 2009).

Em 1962, pela Lei no. 4119, foi regulamentada a profissão de psicólogo e as bases para formação desse profissional. Tal regulamentação representou um marco importante para a Psicologia no Brasil, mas também foi responsável por influenciar a formação profissional, a qual passou a ser centrada no modelo médico de consultório. Nessa perspectiva, esse enfoque no viés clínico decorreu da visão biomédica das demandas psicológicas relacionadas à saúde, assim, ocasionou uma atrofia de outras áreas de atuação na psicologia como a escolar, por exemplo (Souza, 2009).

Sob esse viés, a psicologia escolar e educacional foi uma das primeiras áreas a desenvolver uma perspectiva crítica a essa formação clínica, principalmente, direcionadas aos processos educacionais (Souza, 2009). Isso pode ser evidenciado quando Maria Helena Souza Patto, em 1981, em seu livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, tece críticas fundamentais, inaugurando a concepção crítica da Psicologia Escolar no Brasil.

Conforme pontua Souza (2009, p. 180):

Tais críticas tiveram repercussões importantes para a área de Psicologia Escolar, destacando-se: a) a importância de pesquisarmos os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escola; b) a necessidade de encontrar modelos teórico-metodológicos que superassem a noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar; c) o destaque para a necessidade de autonomia do trabalho do psicólogo em relação ao corpo dirigente da instituição escolar; d) a reconstituição da identidade do psicólogo no campo da educação.

Nesse prisma, o compromisso com uma concepção política emancipatória exige uma postura ética que reaja à humilhação e às práticas pedagógicas desumanizadoras, ao mesmo tempo em que fomente o aprofundamento crítico teórico-metodológico das ações no campo da Psicologia. Dessa forma, a atuação do psicólogo na educação deve sempre questionar as práticas naturalizadas e analisar as relações de poder presentes no ambiente escolar, a fim de contribuir para uma educação mais justa e democrática (Souza, 2009).

Portanto, é necessário considerar as formas pelas quais o conhecimento psicológico está inserido no campo escolar, bem como na construção das políticas públicas. Assim, esses saberes precisam ser constantemente revisitados de forma crítica, a fim de promover uma práxis psicológica que - mais do que intervenções pontuais - possa interferir de maneira efetiva nas múltiplas dimensões da formação humana, o que reafirma o papel transformador da psicologia na sociedade.

2.2 Teoria Histórico-Cultural e Educação Inclusiva

Para empreender uma análise a partir da perspectiva da psicologia escolar, é necessário definir uma teoria que fundamente nosso olhar para com o sujeito inserido no mundo. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser social. É por meio dessa interação que o sujeito complexifica seu psiquismo e constrói o mundo da cultura. Para sustentar a existência humana, é necessário que cada geração se aproprie do patrimônio histórico-cultural herdado, pois nascer no mundo humano não basta: é preciso internalizar a humanidade (Acuna, 2017).

O desenvolvimento psicológico humano ocorre por um “processo através do qual as pessoas, a partir das estruturas disponíveis em cada momento, se apropriam da cultura do grupo social dentro do qual estão imersas” (1987, p. 91 *apud* Acuna, 2017, p. 24). Sob essa perspectiva, é por meio da interação social que o indivíduo incorpora os elementos culturais e históricos de seu contexto, construindo-se e desenvolvendo-se como sujeito. Apesar de possuir bases biológicas, seu desenvolvimento como um todo, “depende da qualidade e quantidade das interações com seu meio” (Acuna, 2017, p. 24).

Nesse ínterim, considerando a concepção de homem e seu desenvolvimento à luz da teoria Histórico-Cultural, a educação assume papel central, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende diretamente da apropriação, pelo aluno, dos conteúdos formais historicamente produzidos pela humanidade (Acuna, 2017).

Educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012, p. 13 *apud* Acuna, 2017, p. 28). Sob esse viés, entende-se que a educação tem o objetivo de consolidar o pleno desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, as particularidades pessoais de cada aluno, principalmente as deficiências e os transtornos, são vistos por outro prisma. Tendo em vista que “as diferenças não se tornam motivos para a exclusão e segregação” (ACUNA, 2017, p. 30), passam a ser compreendidas como indicativos para a elaboração de atividades adaptadas, adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

Acuna (2017), ao citar Vygotsky (2010), ressalta que a educação especial deve reconhecer que as limitações não definem, por si só, seus caminhos de desenvolvimento, mas orientam a necessidade de considerar as potencialidades dos alunos como fundamento para a construção de processos educativos capazes de superar os obstáculos impostos pelo transtorno ou pela deficiência. Nesse sentido, “a deficiência ou as limitações não determinam o futuro do aluno, mas sim, qual caminho tomar em relação aos processos educativos. (Acuna, 2017, p. 32),

Portanto, a escola, como elemento central no desenvolvimento psicológico do sujeito, na medida em que absorve, na interação com o meio e com o social, os signos culturais, torna-se o espaço privilegiado para a mediação do aprendizado e para a construção do conhecimento. Assim, participem ativamente desse processo de mediação, favorecendo a apropriação dos signos e instrumentos culturais que constituem a base do desenvolvimento humano.

Desse modo, a inclusão escolar se faz necessária na medida em que possibilita que o aluno público-alvo da educação especial tenha a possibilidade de se desenvolver tanto como sujeito histórico-cultural pertencente à sociedade enquanto cidadão ativo e agente catalisador de mudança, quanto como aprendiz que constrói seu conhecimento em interação com os pares e com o professor. Nesse horizonte, a educação inclusiva “não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (Brasil, 2001 p. 18).

2.3 Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão Escolar no Brasil

No cenário escolar contemporâneo, é fundamental considerar os transtornos psicológicos como fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, para compreender e realizar a análise da resolução desta pesquisa, torna-se imprescindível compreender suas implicações no contexto escolar de seu público-alvo. Desse modo, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são definidos por comprometimentos graves e abrangentes em várias áreas do desenvolvimento, como a interação social, a comunicação e a presença de comportamentos estereotipados, interesses restritos e atividades repetitivas (APA, 2014).

Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista, segundo a Lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 é considerado como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). As manifestações comportamentais supracitadas podem acarretar desafios em áreas como a comunicação, a cognição e a regulação de funções executivas, a depender do grau e do perfil funcional de cada indivíduo (APA, 2014). Diante do exposto, “A grande variabilidade no grau de habilidades sociais e de comunicação e nos padrões de comportamento que ocorrem em pessoas com Transtornos do Espectro Autista tornou mais apropriado o uso do termo Transtornos Globais (invasivo) do Desenvolvimento - TGD” (Junior; Belchior; Santos, 2015, p. 14).

Além disso, a superdotação e altas habilidades referem-se as capacidades da criança, ou do adolescente, as quais se apresentam significativamente acima da média em uma ou mais áreas, como intelectual, criativa, social, artística ou liderança. Esses indivíduos apresentam grande potencial de aprendizagem e de desempenho diferenciado. Para Gama (2006 *apud* Junior; Belchior; Santos, 2015) a superdotação em crianças e adolescentes é definida em três fatores: precocidade ou talento, pensamento divergente e dedicação obstinada a determinadas tarefas.

Nesse sentido, a precocidade está associada não à forma dos pensamentos ou comportamentos, mas à idade em comparação com outros indivíduos, um desenvolvimento mais avançado do que se espera para sua idade. Nesse viés, o pensamento criativo refere-se à capacidade de gerar ideias ou produtos originais, inovadores e artísticos, explorando a imaginação para criar algo novo, como pinturas, músicas ou textos literários (Junior; Belchior; Santos, 2015). Já o pensamento crítico está relacionado à análise lógica e reflexiva de informações, focando na resolução de problemas, avaliação de argumentos e formulação de soluções fundamentadas, especialmente em contextos matemáticos, científicos ou práticos.

Dessa forma, são necessárias estratégias educacionais eficazes para garantir o desenvolvimento pleno dessas potencialidades. No entanto, a falta de formação docente acerca dessas estratégias, constitui-se como um obstáculo para o trabalho com a diversidade, uma vez que o professor é peça chave para a efetivação da educação inclusiva (Junior; Belchior; Santos, 2015).

Tendo em vista esse contexto, é imprescindível desenvolver estratégias e políticas verdadeiramente efetivas - tanto para inclusão desses alunos nas classes regulares de ensino e quanto para a formação continuada dos profissionais. Assim, faz-se necessária a articulação com diretrizes e uma estruturação legal, pois, como redige a declaração de Salamanca:

A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos (Unesco, 1994, p.26).

Portanto, a escola – como espaço de transformação: de fato inclusiva – além de respeitar e compreender as singularidades de cada aluno, deve rever suas concepções de currículo, planejamento de atividades e de avaliações. É importante salientar que o AEE possui caráter não substitutivo à classe escolar comum, uma vez que possui caráter complementar ou suplementar ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento (Brasil, 2009).

Dessa maneira, percebe-se a sua importância no que tange à atenuação dos movimentos de segregação presentes no histórico da educação especial. Discutir sobre educação inclusiva, é pensar o aluno como protagonista de seu próprio conhecimento, é uma escola democrática e acessível, é a aproximação entre o espaço pedagógico, a família e os serviços especializados, ressignificando, assim, o papel da escola como agente de inclusão.

2.4 Políticas sociais e o direito à inclusão no ambiente escolar

Diante deste amplo cenário educacional brasileiro, para fundamentar a análise realizada nessa pesquisa, é válido conceituar e destacar a importância das políticas públicas sociais e educacionais. Para Hofling (2001), as políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, iniciativas estratégicas elaboradas e implementadas pelo Estado, com base em um projeto de governo, para responder às demandas específicas da sociedade. Essas ações são implementadas por meio de programas e ações direcionadas a setores específicos da sociedade.

Segundo Hofling (2001, p. 31), as políticas sociais, por sua vez, referem-se às:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Sob esse viés, entende-se a educação como uma política pública social (Hofling, 2001). Essas políticas não são apenas ações estatais, mas também resultado de interações entre órgãos públicos e diferentes setores da sociedade, sempre influenciadas pelas concepções de Estado e pelas relações de poder que permeiam a sociedade. Nesse sentido, elas desempenham papel central na busca por equidade e justiça social.

Além disso, o processo de construção e determinação das políticas públicas em uma sociedade “reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.” (Hofling, 2001, p. 38). Assim, fica evidente uma constante luta para a garantia de direitos fundamentais no que se refere a uma educação inclusiva e democrática. Nesse contexto, a efetivação dessas políticas, na realidade sociocultural brasileira, revela-se desafiadora, uma vez que as disparidades regionais, econômicas e culturais influenciam diretamente a implementação e o alcance das ações governamentais.

Dessa forma, embora haja uma base legal e normativa em prol da inclusão, a concretização dessas políticas depende de um esforço contínuo e da superação de diversas barreiras sociais, o que dificulta o avanço real para uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

Portanto, é imprescindível construir uma política que tenha em seus lócus todos os aspectos da sociedade - não privilegiando interesses particulares de pequenos grupos detentores de um poder econômico - deve-se, portanto, “estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes” (Hofling, 2001, p. 39). Em suma, em uma sociedade evidentemente desigual e diversa, como a brasileira, uma política educacional precisa assumir um papel crucial tanto na democratização das oportunidades ocupacionais existentes quanto na formação cidadã dos indivíduos. Nesse ínterim, essa formação deve ir além da simples preparação para a competitividade mercadológica, é necessário que foque em aspectos mais significativos e que promovam o desenvolvimento pleno do sujeito como parte integrante e ativa na sociedade.

Diante desse cenário, pensar uma educação inclusiva é desenvolver uma prática democrática e libertadora na direção da inserção plena desse educando em sua própria cidadania. Tendo em vista a ação de focalizar suas potencialidades e desenvolver consciência de si mesmo como indivíduo pertencente e protagonista de sua história. Deste modo, “pensar em políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência implica fazer uma leitura reflexiva cuidadosa dos diversos fatores sócio político-econômicos e culturais que norteiam e limitam a atuação dessa política” (França *et al.*, 2008, p. 116 *apud* Conte; Habowski, 2021, p.1391).

Por fim, é necessário analisar, no contexto brasileiro hodierno, as implicações da resolução CNE/CEB nº 4/2009 e as suas limitações como política pública na educação inclusiva, assim como, as contribuições da prática da psicologia escolar, tanto no AEE quanto nas salas de aula regulares em relação à efetivação dessa política social.

3. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa. A pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não

receberam nenhum tratamento científico” (Oliveira *apud* SÁ-SILVA; Almeida; Guindani, 2009, p. 6). Nesse sentido, trata-se da análise criteriosa de fontes primárias de conteúdo, ou seja, trabalhos que ainda não foram examinados sob uma perspectiva científica consolidada. Outrossim, para Bardin (2016, p. 40) a pesquisa ou análise documental consiste em “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sobre uma forma diferente da original [...]”.

Além disso, a pesquisa é qualitativa, pois objetiva interpretar os fenômenos sociais, considerando o universo dos significados, das motivações, das crenças, dos valores e das atitudes — elementos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Nessa perspectiva, adota-se uma abordagem interpretativa voltada à compreensão da realidade com base nos sujeitos ou dados documentais analisados, levando em conta o contexto social em que estão inseridos (Minayo, 2006). Como ressalta Minayo (2006, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Ademais, a presente investigação caracteriza-se como de natureza exploratória, ao permitir a delimitação inicial do objeto de estudo e levantar hipóteses iniciais, e explicativa, ao buscar compreender os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno investigado, bem como as relações que o constituem. Segundo Gil (2008, p. 28), “São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Para a interpretação dos dados, foi adotada a Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 33) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A escolha dessa técnica evidencia três etapas necessárias: a pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e sua interpretação. Portanto, favorece a identificação de sentidos latentes, padrões discursivos e categorias emergentes que contribuem para a compreensão aprofundada do objeto de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise de conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), a presente sessão abarca os resultados obtidos que permitem um diálogo entre a discussão teórica com as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica. Dessa maneira, é possível estabelecer as seguintes categorias: as contribuições da resolução para a inclusão escolar; os limites da normativa frente à escola inclusiva e a análise crítica da psicologia escolar sobre a resolução.

4.1 Contribuições da Resolução para a inclusão escolar

Compreende-se que a escola é permeada pelas políticas educacionais e por seu percurso histórico: seja enquanto instituição formal, seja como meio para a construção do saber. Constitui-se como, simultaneamente, um agente formador e uma estrutura em constante reconstrução pelas interações que nela ocorrem (Souza, 2009).

Diante desse cenário - na primeira categoria de análise - é possível destacar que a resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, representa um marco na normatização do AEE no Brasil, ao instituir diretrizes operacionais que reafirmam o direito à educação para os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD (Brasil, 2009). Sob a ótica da Psicologia Escolar, essa normativa representa um avanço ao propor um deslocamento na compreensão da deficiência — de uma

visão medicalizante e individualizante para uma leitura contextualizada das barreiras institucionais à aprendizagem. (Souza, 2009).

Essa redefinição dos conceitos de deficiência emerge a partir de uma perspectiva que reconhece o ambiente educacional como agente transformador, capaz de promover mudanças significativas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos por meio da mediação e da interação sociocultural (Acuna, 2017).

Nesse sentido, a Resolução nº 4 de 2009 do CNE reafirma a importância de uma escola inclusiva que respeite as diferenças e ofereça condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa maneira, a resolução contribui para ressignificar o lugar do aluno no ambiente escolar, reconhecendo-o não apenas como receptor de cuidados, mas como sujeito de direitos e agente ativo de sua própria trajetória formativa.

Nesse contexto, um aspecto central para compreender as contribuições da Resolução é a ênfase colocada na matrícula dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD em classes comuns do ensino regular e a oferta de espaços para atendimentos. Esta ênfase se faz presente no artigo 1º:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao estabelecer o AEE como uma ação de caráter complementar ao ensino regular, é reafirmado os princípios da inclusão escolar, ao garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial compartilhem os mesmos espaços pedagógicos dos demais alunos, sem que isso implique na negação de suas singularidades (Acuna, 2017).

O fortalecimento dos vínculos e o estímulo à interação social são vistos como um importante fator - não somente para a inclusão no campo educacional e escolar - mas também para o pleno desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais em suas reais possibilidades e potencialidades em seu modo de viver, o que é permeado por contextos sociais e culturais (Alves, 2022; Acuna, 2017).

Pois, ainda que a sociedade contemporânea brasileira viva um momento cultural contrário à discriminação dos indivíduos ou grupos que apresentem diferenças significativas e que se evite a discriminação quanto à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola pública regular, o preconceito persiste (ALVES, 2022, p. 13).

Dentro dessa perspectiva, o AEE é previsto como um suporte pedagógico adicional direcionado a eliminação das barreiras à aprendizagem, por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias específicas. Assim, o AEE tem função de complementar ou suplementar à escolarização regular, o que contribui para a garantia da participação plena dos alunos com necessidades especiais no cotidiano escolar e social (Brasil, 2009).

Como destaca a própria resolução no artigo 2º: “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” (Brasil, 2009, p. 1). Desse modo, articula-se e fortalece a consolidação de uma perspectiva inclusiva alinhada à Declaração de Salamanca, que propõe sistemas educacionais capazes de atender às diversas necessidades dos estudantes. (Unesco, 1994).

Portanto, esta norma legal representa uma conquista histórica na luta por garantia de direitos educacionais dos sujeitos, ao afirmar e garantir seus direitos. Alinhada à uma perspectiva da psicologia escolar, esse marco simboliza um rompimento com práticas que historicamente responsabilizaram o próprio aluno por seu "fracasso" escolar advindas das barreiras institucionais, sociais e pedagógicas de exclusão (Souza, 2009). Todavia, embora essa diretriz representa um importante marco, a luta por direitos e inclusão não se faz por vencida somente diante disso, pois é constante na prática educacional e da psicologia com um escopo macrossocial e de importância ímpar.

A resolução também reconhece o AEE como parte integrante do processo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.” (Brasil, 2009, p. 1). Desta maneira, é promovida a equidade de oportunidades no acesso ao currículo comum.

Além disso, ao definir com clareza o público-alvo da política:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Diante desse contexto, é imprescindível estabelecer que o AEE deve ser oferecido preferencialmente em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados no contraturno escolar, como redigido no art. 5: “realizado, 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”, a norma reafirma o compromisso com a não substituição da escolarização regular.

Essas normativas legais reforçam o que Hofling (2001) propõe como políticas públicas, que são iniciativas elaboradas pelo Estado para responder às demandas da sociedade (HOFLING, 2001). Portanto, essas políticas públicas devem ser propostas a fim de promover não apenas o acesso formal à escola, mas sobretudo a “diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Hofling, 2001, p. 31). Nesse horizonte, Alves (2022, p. 13), entende que:

um projeto educacional democrático inclusivo não se realiza com base apenas em leis, mas principalmente em decorrência de uma retomada da educação em seu sentido político, em direção ao desvelamento das contradições sociais presentes na sociedade burguesa, elitista e classista, e de uma autorreflexão crítica por parte de toda a sociedade.

Diante desse cenário, em uma sociedade marcada por desigualdades e diversidade como a brasileira, uma política educacional eficaz precisa contemplar elementos que favoreçam o desenvolvimento pleno do sujeito como agente ativo na sociedade (Hofling, 2001). A Resolução 4/2009 é um passo importante para uma educação democrática, acessível e inclusiva, que ressignifica o papel da escola como promotora da inclusão e da superação de práticas segregadoras.

Ademais, um fator importante, das contribuições desta resolução, se faz presente em seu artigo 7º no que diz à prática com alunos com AH/SD, na medida em que garante o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular nas escolas que devem ser desenvolvidas em articulação com parceria ou integração com núcleos especializados e instituições de ensino superior, de pesquisa e de artes (Brasil, 2009).

Ou seja, a escola pública regular não deve atuar isoladamente, mas sim em diálogo com outros espaços formativos e culturais que possam potencializar o desenvolvimento desses estudantes. Compreende-se que o desenvolvimento humano também se dá na apropriação da cultura e da história de seu meio social (Acuna, 2017). Portanto, para além de aspectos biológicos, a interação social evidencia importância intrínseca para o pleno desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Garantir a participação do aluno na classe comum é possibilitar que este expresse sua forma de ser e resguardar seu papel cidadão na sociedade.

No que se refere a esse aspecto, tais indivíduos demonstram elevado potencial de aprendizagem e um desempenho diferenciado (Junior; Belchior; Santos, 2015). Assim, torna-se fundamental a elaboração de políticas públicas que promovam estratégias educacionais eficazes, capazes de assegurar o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

Portanto, esse dispositivo legal representa uma resposta normativa a lutas históricas por direitos e oferece subsídios fundamentais para a atuação da Psicologia Escolar no campo da educação inclusiva. Como afirmam Pereira e Silva (2022), entendendo que a atuação do (a) psicólogo (a) escolar deve ir além da avaliação individual e da mensuração de déficits, voltando-se à promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena dos sujeitos, rompendo com processos de exclusão, patologização e estigmatização.

Contudo, a efetivação dessa proposta demanda mais do que a presença de salas de recursos multifuncionais: exige um compromisso intersetorial e institucional com a transformação das práticas escolares, de modo que o AEE não se configure como um espaço de compensação isolado, mas como parte integrante de uma rede de apoio articulada ao projeto pedagógico da escola.

4.2 Limites da Resolução frente à escola inclusiva

Apesar dos avanços identificados, a análise da Resolução nº 4/2009 evidencia limitações estruturais e conceituais que comprometem sua efetividade como instrumento de operacionalização. Sob esse viés, uma das fragilidades centrais é a falta de mecanismos concretos de implementação, como delimitação dos meios e necessidades de financiamento adequado, critérios para monitoramento e responsabilização dos sistemas de ensino, o que dificulta a materialização das diretrizes propostas nos artigos 5º: “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais” e “Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE” realizando em sua organização:

I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; V – professores para o exercício da docência do AEE; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p.2).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de vários dispositivos e recursos, entretanto, e pouca clareza acerca dos meios para o seu financiamento. Dessa maneira, depende de outros

dispositivos legais para essa função de demarcação fundamental para a operacionalização do AEE.

O seguinte ato normativo também aborda de maneira pouco precisa a articulação intersetorial prevista no artigo 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

Tal diretriz destaca a relevância da integração entre diferentes setores no atendimento às demandas dos estudantes com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. No entanto, essa perspectiva encontra-se ainda superficialmente contemplada no corpo normativo. Conforme ressalta Souza (2009), uma política de inclusão que negligencia a complexidade das redes de apoio e os determinantes sociais da aprendizagem corre o risco de naturalizar o fracasso escolar.

Outro limite significativo está na ênfase compensatória do AEE, que, mesmo sendo descrito como complementar ao ensino comum, pode ser interpretado — e muitas vezes é — como um reforço às lógicas segregadoras, sobretudo quando não há formação docente continuada para práticas inclusivas. Além disso, a resolução silencia sobre transformações no currículo e nas práticas pedagógicas da sala comum, centralizando a responsabilização no professor do AEE, o que perpetua a fragmentação do trabalho escolar.

Como destacam Conte e Habowski (2021), pensar políticas públicas de inclusão exige atenção aos condicionantes sociopolíticos e econômicos que impactam sua efetivação. Em uma realidade marcada por desigualdades regionais, a mera existência de diretrizes normativas não assegura o acesso equitativo à educação.

Nesse cenário, é imprescindível analisar como essa política se materializa na prática cotidiana das escolas públicas no Brasil. A pesquisa nacional realizada no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica Internacional MEC/UNESCO (2022) reforça essa leitura ao apresentar dados que revelam os principais entraves enfrentados por profissionais da educação em todo o país para a implementação do AEE. Dentre os desafios mais citados estão: a falta de formação e capacitação continuada para todos os segmentos da escola, a demora na contratação de profissionais de apoio e cuidadores, a ausência de investimento financeiro adequado por parte do poder público, e a falta de projetos escolares que envolvam as famílias. Dessa forma, esses elementos expõem um descompasso entre o que está previsto na resolução e o que acontece na realidade escolar.

Diante desse contexto, a pesquisadora aponta que:

A ausência de profissionais especializados para os atendimentos pedagógicos é um fator que interfere diretamente na oferta do AEE aos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. O que torna o assunto um importante indicativo de ações e políticas públicas que contemplem a formação inicial em Educação Especial, a formação inicial e continuada, a abertura de concursos públicos e a contratação de profissionais com formação em educação especial e/ou AEE para atuarem nas escolas públicas de todo o país (Brasil; Unesco, 2022).

Nesse sentido, a carência de bases legais frente a formação dos profissionais, tanto professores quanto apoios e demais profissionais da escola, demonstra-se como o principal entrave para as práticas e efetivação das políticas de inclusão no cenário hodierno brasileiro.

A pesquisa aponta que existem diversos desafios na prática da institucionalização do AEE nas escolas públicas do Brasil (Brasil; Unesco, 2022). Nesse sentido, percebe-se a necessidade do fortalecimento das bases legais e institucionais para garantir a plena funcionalidade da prática dos professores e profissionais ligados ao AEE. Diante da data de efetivação desse dispositivo legal e normativo (Brasil, 2009), observa-se a urgência de políticas e diretrizes que reflitam o contexto atual brasileiro, sobretudo considerando as transformações decorrentes da pandemia de covid-19, que ampliaram as demandas psicossociais e educacionais.

Além disso, a educação inclusiva no Brasil se configura como uma luta constante dos mecanismos da sociedade em prol de uma educação democrática e acessível a todos e em todas as esferas do Estado. A psicologia escolar enfatiza a necessidade de atuação crítica e reflexiva para enfrentar retrocessos, como aqueles manifestados na PNEE de 2020 (Brasil, 2020), que tentou retirar a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público-alvo nas classes comuns, ameaçando a consolidação dos direitos desses educandos.

Portanto, a psicologia escolar e educacional, muito além de somente orientar e analisar, deve atuar, de maneira crítica, a garantia dos direitos fundamentais aos educandos com deficiência, TGD e AH/SD no âmbito da escola e, conexão direta com seu meio social. Seu papel é fundamental para reduzir as barreiras entre o sujeito, suas habilidades, suas interações sociais e seu papel como agente e cidadão ativo, promovendo intervenções que valorizem seu desenvolvimento integral e sociocultural. Diante desse cenário, é necessário mais políticas públicas referente ao AEE, na medida em que é preciso um acompanhamento multiprofissional, para além das portas da escola.

Nesse sentido, essas políticas devem ser efetivadas na prática do psicólogo na escola, de maneira verdadeiramente presente, não para diagnosticar o educando, mas para auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem. Ademais, salienta-se a importância de avançar em pesquisas que relacionem as políticas públicas ao contexto prático da aplicação dessas normas, buscando o aprimoramento contínuo das práticas educacionais inclusivas.

5. CONCLUSÃO

Por fim, é possível perceber que a resolução analisada demonstra várias contribuições significativas para o movimento de inclusão no ambiente escolar e educacional, ao propor prerrogativas que garantem o direito do aluno público-alvo da Educação Especial de frequentar os mesmos espaços que os demais alunos da escola. Todavia, hodiernamente, demonstra-se empasses na elaboração práticas de tal política, pois carece de suporte direcionado à realidade escolar; à formação continuada de profissionais e professores da educação básica pública; e suporte interprofissional e intersetorial dentro das linhas de fronteira dos 5570 municípios brasileiros.

Portanto, ao considerar os limites e as contribuições da Resolução nº 4/2009 e os desafios enfrentados em sua implementação, torna-se evidente a urgência por novas políticas públicas mais coerentes com a realidade das escolas brasileiras. Políticas que garantam formação adequada, recursos materiais e humanos, articulação intersetorial e o fortalecimento da presença da Psicologia Escolar como prática institucional crítica e comprometida com os direitos humanos.

Assim, superar as contradições entre norma e prática não é apenas uma demanda técnica, mas política e ética, que exige do Estado compromisso contínuo com a construção de uma

educação pública verdadeiramente inclusiva e democrática, sustentada por ações intersetoriais e por uma psicologia escolar crítica, comprometida com os direitos humanos e com a transformação da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

ALVES, E. S. de S. **Políticas públicas de educação inclusiva e atendimento educacional especializado**: reflexões à luz da teoria crítica. Curitiba, Appris, 2022.

APA - American Psychiatric Association. **DSM - V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. (recurso eletrônico); trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. **Pesquisa Nacional sobre Atendimento Educacional Especializado**: oferta e práticas em tempos de pandemia. Brasília: MEC/UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/consultorias/aee-regiao-sul-e-centro-oeste-produto-2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 192, p. 41, 6 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CONTE, E. HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000301388&ln=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2024.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov, 2001. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

JUNIOR, F. V. B.; BELCHIOR, M, S,; SANTOS, S. T. Dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, EDUFERSA, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. DA.. Psicóloga(o) Escolar na Educação Inclusiva: Contribuições e Perspectivas da Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, n. spe, p. e263525, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263525>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 13(1), 179-182, 2009. Disponível em: [10.1590/s1413-85572009000100021](https://doi.org/10.1590/s1413-85572009000100021). Acesso em: 03 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.