



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE IPORÁ- UNIPORÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SARA DUARTE DA SILVA

**O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
VOLTADO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E
DESAFIOS.**

IPORÁ – GO

2026

SARA DUARTE DA SILVA

**O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
VOLTADO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E
DESAFIOS.**

Artigo apresentado à Banca Examinadora do Curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro Universitário de Iporá- UNIPORÁ como
exigência parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ma. Ana Paula Ferreira.

BANCA EXAMINADORA

Professora Ma. Ana Paula Ferreira
Presidente da Banca e Orientadora (UNIPORÁ)

Professora Ma. Ueslene Ferreira Pontes
Avaliador Interno (UNIPORÁ)

Professora Esp. Vilma Soares
Avaliador Externo (CONVIDADO)

IPORÁ - GO

2026.

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) VOLTADO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E DESAFIOS

THE ROLE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) FOR STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS: CHALLENGES AND ADVANCES.

*Sara Duarte da Silva
Ana Paula Ferreira*

RESUMO

A inclusão educacional tem se consolidado como um importante princípio das políticas públicas brasileiras, exigindo que a escola pública reorganize suas práticas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como uma estratégia pedagógica complementar ao ensino comum, com a finalidade de eliminar barreiras, promover acessibilidade e favorecer a participação ativa desses estudantes no currículo regular. Este estudo teve como objetivo analisar o papel do AEE nas escolas públicas, identificando os principais desafios e avanços apontados pela literatura científica em relação à sua implementação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de artigos, teses, dissertações e outras produções acadêmicas selecionadas em bases como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados evidenciaram que o AEE apresenta grande potencial quando desenvolvido de forma articulada ao ensino regular, sustentado por práticas colaborativas, formação continuada e planejamento pedagógico integrado. Os resultados deste estudo indicam que o fortalecimento do AEE depende de políticas públicas consistentes, investimento na formação docente e da integração entre escola, família e comunidade, com vistas à consolidação de práticas inclusivas mais equitativas e efetivas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Práticas pedagógicas. Escola pública.

ABSTRACT

Educational inclusion has become an important principle of Brazilian public policies, requiring public schools to reorganize their practices to ensure access, permanence, and learning for students who are the target audience of Special Education. In this context, Specialized Educational Services (AEE) constitutes a complementary pedagogical strategy to regular education, aiming to remove barriers, promote accessibility, and encourage the active participation of these students in the common curriculum. This study aimed to analyze the role of AEE in public schools, identifying the main challenges and advances reported in the scientific literature regarding its implementation. This is a bibliographic study with a qualitative approach, based on the analysis of articles, theses, dissertations, and other academic publications selected from databases such as SciELO, Google Scholar, the CAPES Periodicals Portal, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The findings showed that AEE has significant potential when developed in articulation with regular education and supported by collaborative practices, continuing teacher education, and

integrated pedagogical planning. It is concluded that strengthening AEE depends on consistent public policies, investment in teacher education, and the integration of school, family, and community, with a view to consolidating more equitable and effective inclusive practices.

Keywords: *Specialized Educational Services. Inclusion. Pedagogical Practices. Public Schools.*

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão educacional tem assumido posição de destaque nas discussões acadêmicas, políticas e pedagógicas contemporâneas, especialmente a partir do reconhecimento de que o direito à educação ultrapassa a simples matrícula do estudante na escola, exigindo condições concretas de permanência, participação e aprendizagem. Conforme assinala Mantoan (2016), a inclusão pressupõe uma mudança paradigmática profunda, que implica repensar concepções, reorganizar estruturas e transformar culturas escolares, de modo a construir ambientes educativos mais democráticos, colaborativos e acessíveis a todos.

Tendo em vista esses aspectos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como um dos principais dispositivos de concretização das políticas inclusivas no contexto da escola pública, visando identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante desse contexto, torna-se fundamental a diferenciação entre os espaços responsáveis por estruturar a escola inclusiva, suas funções distintas, bem como a articulação dos processos educativos relacionados aos estudantes, público-alvo da Educação Especial. Para melhor compreensão, a Tabela 1 apresenta uma síntese comparativa desses espaços.

Tabela 1 – Comparação entre Sala de Aula Regular, Sala Multiprofissional e Recursos Multifuncionais.

Características	Sala de Aula Regular	Sala Multiprofissional	Sala de Recursos Multifuncionais
Definição	Espaço comum de escolarização onde todos os estudantes estão matriculados, com ou sem necessidades educacionais específicas (NEE), no qual ocorre o desenvolvimento do currículo regular.	Espaço com atuação integrada de profissionais da saúde e da educação, destinado ao suporte aos estudantes e às suas famílias.	Espaço pedagógico dotado de recursos e tecnologias assistivas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades escolares.
Objetivo principal	Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes por meio do currículo comum, respeitando a diversidade.	Proporcionar suporte multidisciplinar aos estudantes e suas famílias de forma integrada e contínua.	Oferecer suporte pedagógico complementar aos estudantes com NEE, promovendo a inclusão e a equidade no processo educacional.

Profissionais envolvidos	Professor(a) regente, podendo contar com professor de apoio, intérprete de Libras ou profissional de apoio escolar, quando necessário.	Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, entre outros profissionais.	Professores especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Equipamentos e recursos	Livros didáticos, recursos pedagógicos diversos, tecnologias educacionais e adaptações curriculares se necessário.	Recursos específicos de cada área profissional, utilizados para avaliação, planejamento e intervenção individualizada.	Materiais pedagógicos e tecnológicos acessíveis, como softwares educativos, livros em braile, lupas eletrônicas, computadores adaptados, entre outros.
Público-alvo	Todos os estudantes matriculados na escola, incluindo aqueles público-alvo da Educação Especial.	Estudantes com NEE, suas famílias, professores e gestores escolares.	Estudantes com NEE matriculados na rede regular de ensino.
Funcionamento	Funciona no turno regular de matrícula do estudante, sendo o principal espaço de escolarização.	Atende conforme a demanda e as necessidades identificadas, com intervenções articuladas.	Funciona, preferencialmente, no contraturno escolar.
Abordagem	Foco no desenvolvimento curricular, na socialização e na construção do conhecimento de forma inclusiva.	Foco na abordagem holística, considerando aspectos educacionais, emocionais e sociais.	Foco no suporte pedagógico especializado e no fortalecimento do processo de aprendizagem.
Colaboração	Articulada entre AEE, equipe multiprofissional, família e gestão escolar para garantir práticas inclusivas.	Atua em colaboração com a comunidade escolar e as famílias.	Colabora com a comunidade escolar, famílias e demais instâncias da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lamonier, *et al.* (2024 *apud* Anais, 2025).

Analisando a tabela acima, observa-se que o professor do AEE é um profissional com formação específica em Educação Especial, atuante junto à equipe pedagógica, entre cujas funções se destacam o planejamento e a orientação das práticas inclusivas, principalmente nas salas de aula regulares. Do mesmo modo, sua atuação se encontra fundamentada na perspectiva do trabalho colaborativo, visando a promoção da articulação entre os diferentes entes da comunidade escolar. Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa visou responder ao seguinte problema: quais são os principais avanços e desafios na implementação do AEE na escola pública?

Como hipóteses orientadoras, considera-se que: I. O AEE, quando desenvolvido de forma articulada ao ensino regular e sustentado por práticas colaborativas, contribui de maneira significativa para a aprendizagem e a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE); II. A carência de formação continuada, de recursos materiais e de integração entre os profissionais constitui um dos principais obstáculos à efetividade desse

atendimento; III. Apesar dessas limitações, as políticas inclusivas vêm promovendo avanços graduais na consolidação de estratégias pedagógicas mais equitativas e acessíveis nas redes públicas de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado no contexto das escolas públicas, identificando desafios e avanços apontados pela literatura acadêmica. Como objetivos específicos, destacam-se: discorrer sobre os fundamentos e princípios da inclusão educacional; abordar os aspectos conceituais, metodológicos e estratégicos que estruturam o AEE; discutir criticamente os principais desafios enfrentados, bem como os progressos alcançados na implementação desse atendimento nas instituições públicas.

A relevância do estudo se justifica pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca das práticas inclusivas, bem como a compreensão de quais subsídios teóricos podem contribuir para o aprimoramento das políticas e ações pedagógicas voltadas ao atendimento à diversidade.

Além disso, o estudo busca contribuir para a reflexão crítica e para o fortalecimento da escola pública enquanto espaço inclusivo, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1 Educação inclusiva: fundamentos e princípios

Para González (2020), ao longo de sua constituição histórica como instituição social, a educação tem se configurado como um campo tensionado por escolhas antagônicas que orientaram a organização do trabalho pedagógico, oscilando entre projetos formativos comprometidos com a humanização, a autonomia e a emancipação dos sujeitos, e outros que, ao contrário, visaram a reprodução de práticas de domesticação, conformismo e desumanização.

A educação inclusiva baseia-se no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar e no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou culturais, têm direito à educação de qualidade e à participação plena no processo educativo. Essa concepção rompe com modelos tradicionais baseados na homogeneização e na segregação, ao defender que a escola deve se reorganizar para atender às diferenças, e não adaptar o estudante a um modelo único de ensino. Por sua vez, Mantoan (2006) argumenta que a inclusão pressupõe uma mudança paradigmática profunda, que envolve a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e

das culturas escolares.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva desloca o foco do déficit individual para as barreiras presentes no contexto educacional, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem de todos. Assim, se faz necessário a compreensão dos fundamentos da inclusão para analisar políticas, serviços e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade na escola pública.

Nesse sentido, Sassaki (2018) reforça que a inclusão se estrutura a partir de uma compreensão ampliada do público atendido pelas políticas e práticas educacionais, contemplando não apenas as pessoas com deficiência, mas também os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE).

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 pressupõe a contribuição dos sistemas educativos para a formação de cidadãos críticos, éticos e politicamente conscientes, capazes de reconhecer seus direitos e deveres, atuando de maneira responsável na vida coletiva, com autonomia no mundo do trabalho e nas práticas sociais (Brasil, 1996).

Em seu trabalho sobre a Pedagogia da Diferença, Mantoan (2017) reforça que no princípio, a inclusão escolar foi concebida de maneira restrita e operacional, sendo frequentemente reduzida à mera transferência de estudantes com deficiência, até então segregados em instituições ou classes especiais, para o interior das turmas regulares do ensino comum. Ressalta-se que sob a perspectiva da referida autora, essa interpretação, de caráter predominantemente integracionista, limitava-se à dimensão espacial da escolarização, priorizando o acesso físico ao ambiente escolar sem, contudo, questionar as estruturas pedagógicas, curriculares e atitudinais que sustentavam práticas excludentes.

Para Duarte (2020), refletir sobre a inclusão escolar implica, inevitavelmente, considerar a complexidade constitutiva da diversidade humana, reconhecendo que a igualdade jurídica de direitos não suprime as múltiplas diferenças que caracterizam os sujeitos em suas trajetórias, expectativas, disposições subjetivas, condições socioculturais, habilidades e demandas específicas. Ao contrário, tais singularidades configuram dimensões inerentes à experiência humana e, portanto, não podem ser negligenciadas pelos processos educativos.

Partindo da perspectiva apresentada por Duarte (2020), a inclusão demanda a superação de modelos que tratam os estudantes como um coletivo uniforme, exigindo a construção de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades e capazes de assegurar o respeito às distintas formas de aprender, participar e se desenvolver. Assim, a convivência social e, de modo mais enfático, a formação promovida pelas instituições escolares, deve ser orientada por princípios de reconhecimento, valorização e acolhimento das diferenças, de modo que a diversidade deixe

de ser percebida como obstáculo e passe a constituir elemento estruturante de uma educação realmente democrática (Duarte, 2020).

Quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de estudantes igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus estudantes, repetentes, bem-sucedidos, normais, especiais. Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre esses, que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem o seu sentido adiado, infinitamente (Mantoan, 2017, p. 25).

Sob a perspectiva de Mantoan (2017) e Duarte (2020), a constituição da subjetividade humana está intrinsecamente ligada às dimensões relacional e histórica, não se formando de modo isolado ou autossuficiente. Para Duarte (2020), a singularidade do sujeito se estrutura no movimento dialético entre apropriação e objetivação, sempre mediado pelas relações sociais. Assim, a formação da individualidade ocorre no contato com os bens culturais, simbólicos e materiais historicamente produzidos. “Por esta forma, as forças sociais saem do âmbito imediato ‘em si’ e passam ao plano das forças genéricas ‘para si’ por meio das forças sociais elaboradas coletivamente” (Duarte, 2020, p. 242).

Segundo Ramos (2006), a educação inclusiva pode ser compreendida como uma reorientação paradigmática das práticas pedagógicas, ao propor uma abordagem que transcende a mera inserção física dos sujeitos no espaço escolar e se compromete com a efetiva democratização do acesso ao conhecimento. Há que ressaltar que essa perspectiva visa garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades, tenham condições equitativas de participação e aprendizagem, ao mesmo tempo em que atua no enfrentamento de preconceitos, discriminações e das múltiplas barreiras, sejam elas sociais, culturais e atitudinais e que historicamente têm promovido a exclusão.

Em seus estudos, Duarte (2020) ressalta que a educação inclusiva pode ser considerada como parte estruturante de uma sociedade orientada pela equidade e pelos valores democráticos, ao reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e assegurar o direito universal a uma educação de qualidade. Ao considerar as singularidades, necessidades e potencialidades dos sujeitos, essa perspectiva rompe com lógicas excludentes historicamente marcadas pelo preconceito e pela discriminação, promovendo a construção de ambientes escolares que ultrapassam a dimensão do acolhimento e se orientam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a compreensão dos fundamentos da educação inclusiva torna-se essencial para a análise das práticas e políticas que orientam o Atendimento Educacional Especializado,

a ser discutido no capítulo seguinte.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado na política de Educação Inclusiva

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço da Educação Especial, previsto nas políticas públicas brasileiras, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011. O AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse atendimento ocorre, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais e deve articular-se ao ensino regular, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas na escola pública.

Barbosa e Fumes (2020) evidenciam que sua função central não reside na segregação do estudante, mas no fortalecimento de sua autonomia e na criação de condições que viabilizem sua inserção plena nas atividades escolares, se articulando ao trabalho pedagógico da sala de aula regular. Os autores também ressaltam que se trata de um dispositivo de apoio que opera em perspectiva inclusiva, contribuindo para que a escola, em sua totalidade, responda de maneira mais equitativa à diversidade de necessidades educacionais presentes em seu cotidiano.

O AEE pode ser compreendido como a materialização da inclusão no interior da escola comum, não como instância paralela ou substitutiva, mas como serviço articulado às práticas pedagógicas regulares, com a finalidade de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Sua atuação fundamenta-se na cooperação entre os docentes responsáveis pelo AEE e os professores das turmas regulares, estabelecendo uma dinâmica de diálogo, planejamento conjunto e compartilhamento de estratégias didáticas que favoreçam a remoção de barreiras e a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes (Alves; Gotti, 2019).

A importância do AEE é ressaltada por Batista e Mantoan (2005), ao afirmarem que:

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (Batista; Mantoan, 2005, p. 26).

Considerando tais aspectos, o AEE deve se voltar para a orientação das intervenções a partir das necessidades, do potencial e das singularidades de cada estudante, sem desprezar o

tempo, bem como os modos de aprender, as especificidades cognitivas e socioemocionais, de modo a evitar práticas padronizadas que desconsiderem a heterogeneidade do processo formativo (Cabral; Bottentuit Junior, 2016).

Por sua vez, Sasaki (2020) ressalta a centralidade do planejamento pedagógico individualizado como um dos principais eixos metodológicos do AEE, principalmente ao se referir sobre a importância da elaboração dos Planos de Ensino Individualizado (PEI). Assim, de acordo com o autor “Esses planos são documentos detalhados que descrevem os objetivos educacionais específicos para cada aluno, bem como as estratégias, atividades e recursos que serão utilizados para alcançá-los” (p. 17).

No AEE, são abordadas estratégias de ensino diferenciadas que ampliam o acesso ao conhecimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Entre elas, o ensino colaborativo ganha destaque por promover a atuação conjunta entre professores do ensino regular e do AEE, fortalecendo a corresponsabilidade pedagógica no atendimento à diversidade (Silva Júnior et al., 2024).

Os recursos físicos e metodológicos utilizados nas salas de AEE devem ser incorporados ao cotidiano escolar, pois, conforme mencionado por Skliar (2024), são estratégicos quando se trata da promoção de condições reais de participação dos estudantes nas experiências educativas. Sob essa perspectiva, as adaptações curriculares são descritas como intervenções pedagógicas essenciais, uma vez que resultam da reestruturação intencional de conteúdos, procedimentos didáticos, tempos e espaços de avaliação, tornando o currículo mais acessível, significativo e compatível com as singularidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Vale destacar que a inserção das adaptações metodológicas e estratégicas não se volta para a redução das expectativas de aprendizagem, mas privilegia a construção de alternativas pedagógicas que, efetivamente, visem o respeito aos estilos cognitivos diversificados, bem como as trajetórias de desenvolvimento. Isso possibilita que cada aluno e cada aluna com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (NEE) construam seu conhecimento a partir de seu próprio potencial, desfrutando, para isso, de um ambiente escolar que realmente reconheça a diversidade como parte essencial do processo educativo (Mantoan, 2022).

A legislação brasileira que fundamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como marco inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reconhece a Educação Especial como modalidade transversal e assegura o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), além de destacar a importância da formação docente adequada. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº

4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 consolidaram o AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino regular, articulado ao projeto pedagógico da escola e voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem, por meio de estratégias, recursos e intervenções pedagógicas.

Mais recentemente, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto nº 12.686/2025, o papel do AEE foi ampliado, sendo reconhecido como essencial para garantir acesso, permanência e participação dos estudantes. Nesse contexto, o AEE passa a envolver a elaboração de recursos de acessibilidade, o desenvolvimento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a articulação com outros profissionais, reforçando a necessidade de formação docente qualificada e de práticas pedagógicas alinhadas à educação inclusiva contemporânea.

2.3 As atribuições do professor do AEE na Educação Básica

Quanto à atuação do professor do AEE, Damázio (2018) destaca seu caráter consultivo e interventivo, oferecendo suporte técnico-pedagógico por meio de estratégias diferenciadas. Importante ressaltar que o AEE não se configura como reforço escolar, mas como um serviço voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem, exigindo intervenções planejadas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

O AEE deve estar articulado às diretrizes do ensino comum e integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, o que evidencia sua centralidade na consolidação das práticas inclusivas. Além disso, o encaminhamento dos estudantes ocorre, geralmente, a partir da observação do professor da sala regular, em diálogo com o docente do AEE e a equipe pedagógica, favorecendo a construção de intervenções contextualizadas e não fragmentadas (Nordony; Vieira; Carvalho, 2020).

Além disso, destacamos a importância de registros pedagógicos detalhados, que considerem não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes, subsidiando intervenções mais coerentes e eficazes (Palma; Carneiro, 2023). Para Mittler (2020), a formação continuada dos profissionais assume papel fundamental, uma vez que a complexidade das demandas inclusivas exige constante atualização teórica e metodológica.

2.4 Avanços e articulações colaborativas no contexto do AEE

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, assegurado a todos os cidadãos,

independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais ou culturais, consolidando o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola.

Nesse marco jurídico, estabelece-se também a garantia do AEE como um suporte essencial à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, reafirmando que todos têm o direito de estar matriculados no ensino regular, conforme destacam Turchiello, Maximowitz e Guareschi (2014).

Na esteira desse avanço, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 se apresenta como um importante referencial para a organização dessa modalidade no país, ao instituir diretrizes que orientam a oferta do AEE em âmbito nacional e ampliam a compreensão acerca das necessidades educacionais específicas (NEE). Esse movimento é posteriormente fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que consolida a Educação Especial como modalidade transversal e reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino na garantia de recursos, serviços e práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Dessa forma, o conjunto dessas normativas representa um marco estruturante na consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil.

A partir dessa perspectiva, observamos um movimento contínuo de produção de estudos e de implementação de intervenções no âmbito das instituições escolares, com o propósito de qualificar o AEE e assegurar, de forma efetiva, o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse processo tem se materializado na formulação de normativas e diretrizes orientadoras, na ampliação de políticas de formação inicial e continuada para professores e especialistas, bem como no desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas mais inclusivas (Pavão; Pavão, 2022).

Nesse contexto, ganham destaque as abordagens colaborativas, que pressupõem a articulação entre docentes da Educação Especial e professores da classe comum, favorecendo a construção de estratégias conjuntas de ensino e o suporte mais qualificado aos estudantes. Tais práticas evidenciam uma mudança significativa na organização do trabalho pedagógico, ao valorizar o diálogo interdisciplinar e a corresponsabilidade no processo educativo (Pavão; Pavão, 2022).

Algumas abordagens contemporâneas de práticas colaborativas no campo da educação inclusiva são compreendidas sob a perspectiva do coensino, sendo apresentado como uma estratégia pedagógica na qual o professor da Educação Especial e o docente da classe comum atuam de forma integrada no planejamento, na execução e na avaliação das atividades educativas. Para Moreira (2022), essa dinâmica pressupõe não apenas a corresponsabilidade

entre os profissionais envolvidos, mas também a articulação com as famílias e com uma equipe interdisciplinar, ampliando as possibilidades de acompanhamento e suporte aos estudantes.

Segundo a literatura e os estudos de Pavão e Pavão (2022), o coensino representa uma alternativa metodológica que favorece a construção de práticas mais inclusivas, ao possibilitar intervenções pedagógicas mais flexíveis e responsivas às diferentes necessidades de aprendizagem.

A proposta do ensino colaborativo se encontra fundamentada na construção de práticas pedagógicas compartilhadas, nas quais a atuação conjunta dos professores se constitui como elemento central para o desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar, especialmente no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo participam ativamente das tomadas de decisão e assumem, de forma corresponsável, o compromisso com a qualidade das ações implementadas (Damiani, 2008).

Tal configuração rompe com modelos hierarquizados de ensino, uma vez que não há sobreposição de funções entre os profissionais, mas sim uma relação horizontal pautada na cooperação, no diálogo e na articulação de saberes. Conforme destaca Damiani (2008), o ensino colaborativo se estrutura a partir de princípios como liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade, orientando-se para a construção de objetivos comuns negociados coletivamente. Dessa forma, essa abordagem potencializa práticas pedagógicas mais integradas e inclusivas, ao favorecer a atuação conjunta e intencional dos docentes na promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

2.4.1 Avanços na consolidação do Atendimento Educacional Especializado na escola pública

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola pública brasileira tem se configurado como um dos avanços mais significativos no campo da educação inclusiva, tanto em termos conceituais quanto práticos. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), observamos a inserção de um novo paradigma responsável por deslocar a Educação Especial de um modelo segregador para uma perspectiva inclusiva, na qual o AEE passa a ser compreendido como serviço complementar ou suplementar à escolarização na classe comum.

Tal reconfiguração foi posteriormente reforçada por dispositivos legais como o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015, consolidando o entendimento de que o acesso à escola regular constitui um direito inalienável dos estudantes público-alvo da educação especial. Conforme analisam Mantoan (2015) e Pletsch (2014), esse movimento representa uma ruptura

com práticas históricas de exclusão, ao afirmar a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos. Em relação ao período de intensificação desses avanços, a literatura é consensual ao apontar que, a partir de 2008, há uma ampliação significativa das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, com desdobramentos mais evidentes ao longo da última década.

Segundo Kassar (2011) e Mendes (2010), esse período é marcado pela expansão das salas de recursos multifuncionais, pela ampliação da formação docente e pela institucionalização do AEE como política pública estruturante. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023) corroboram essa tendência, evidenciando o crescimento expressivo das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns, o que indica não apenas a ampliação do acesso, mas também a consolidação de um novo modelo de organização escolar orientado pelos princípios da inclusão.

No âmbito da participação no currículo comum, o AEE desempenha um papel estratégico ao promover a acessibilidade pedagógica e curricular. De acordo com Baptista (2011) e Pletsch e Oliveira (2017), o AEE atua na identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem, por meio da adaptação de recursos, da utilização de tecnologias assistivas e da construção de estratégias pedagógicas individualizadas e colaborativas. Essa atuação favorece a inserção ativa dos estudantes nas atividades escolares, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, estudos recentes apontam que práticas colaborativas entre professores do ensino regular e da Educação Especial potencializam a efetividade do AEE, ao promoverem uma abordagem integrada e contextualizada do processo educativo (Vilaronga; Mendes, 2014).

Estudos recentes evidenciam que o AEE tem contribuído para ampliar o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial ao currículo comum, favorecendo sua participação nas atividades escolares e a construção de aprendizagens mais significativas. Esses avanços indicam um movimento gradual de superação de práticas segregadoras e de fortalecimento de uma perspectiva educacional mais equitativa.

2.4.2 O trabalho colaborativo como estratégia de fortalecimento das práticas inclusivas.

O trabalho colaborativo tem sido reafirmado, na produção científica recente, como um eixo estruturante para a efetividade do AEE, especialmente por deslocar a inclusão de uma responsabilidade individual para uma prática coletiva e institucional. Estudos contemporâneos indicam que o AEE somente cumpre sua função quando articulado ao ensino comum, integrando-se ao projeto pedagógico da escola e às dinâmicas da sala de aula (Pletsch; Souza,

2021; Capellini; Mendes, 2022).

Nessa perspectiva, a colaboração não é um elemento acessório, mas condição para que as ações do AEE se convertam em estratégias pedagógicas concretas, capazes de eliminar barreiras e promover a participação dos estudantes no currículo. Assim, a literatura recente converge na compreensão de que a inclusão escolar se sustenta em processos colaborativos, nos quais diferentes profissionais compartilham responsabilidades e saberes.

No âmbito da prática pedagógica, a colaboração entre o professor do AEE e o professor da classe comum tem impacto direto na organização do ensino e na mediação da aprendizagem. Pesquisas recentes evidenciam que essa parceria favorece a identificação de barreiras, a flexibilização curricular e o uso de recursos de acessibilidade, contribuindo para que o estudante participe de forma mais ativa das atividades escolares (Pletsch; Oliveira, 2021; Capellini; Zerbato, 2019). Além disso, práticas como o coensino têm ganhado destaque por possibilitarem a atuação simultânea dos docentes, promovendo intervenções mais dinâmicas, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a colaboração qualifica o fazer pedagógico ao integrar diferentes conhecimentos e experiências no processo de ensino.

Por outro lado, a literatura contemporânea é enfática ao apontar que a atuação isolada do AEE compromete significativamente seus efeitos pedagógicos, podendo resultar em práticas desarticuladas e pouco efetivas. Quando desvinculado da sala de aula comum, o AEE tende a assumir um caráter paralelo, fragilizando sua função de apoio à escolarização e aproximando-se de modelos já superados pela perspectiva inclusiva (Glat; Pletsch, 2020). Em contrapartida, evidências recentes indicam que a colaboração efetiva entre os profissionais está associada a ganhos pedagógicos relevantes, como o aumento da participação dos estudantes, a ampliação das oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas docentes mais reflexivas e inclusivas.

2.4.3 O papel da gestão escolar na consolidação do AEE

Tanto Libâneo (2018) quanto Lück (2019) ressaltam que a gestão escolar ocupa posição estratégica na consolidação do AEE, sendo responsável por integrá-lo ao projeto pedagógico da escola e evitar que se configure como ação isolada. Cabe à gestão criar condições institucionais para seu funcionamento, como organização de tempos de planejamento coletivo, articulação entre profissionais e valorização do trabalho docente. Observa-se que a efetivação do AEE depende de uma gestão comprometida com a educação inclusiva, capaz de promover condições institucionais, pedagógicas e organizacionais adequadas, assumindo não apenas funções administrativas, mas também liderança pedagógica e a construção de uma cultura

escolar orientada pela equidade (Libâneo, 2018; Lück, 2019).

Entre as decisões institucionais que dependem diretamente da gestão para o funcionamento do AEE, destaca-se a organização dos tempos e espaços escolares, a definição de rotinas que possibilitem o planejamento coletivo, a alocação de recursos materiais e humanos, bem como o incentivo à formação continuada dos professores. Além disso, cabe à gestão garantir a articulação entre o AEE e o ensino comum, evitando sua fragmentação e assegurando que as ações desenvolvidas estejam alinhadas aos objetivos educacionais da escola. Conforme apontam estudos recentes, a ausência de intencionalidade gestora tende a fragilizar o espaço da inclusão, limitando seu alcance e reduzindo sua potência como estratégia pedagógica (Capellini; Mendes, 2022).

No que se refere ao trabalho colaborativo, a gestão exerce papel determinante ao criar condições para sua efetivação ou, ao contrário, ao dificultá-la quando não reconhece sua importância. Nesse sentido, Pletsch e Souza (2021) indicam que a colaboração entre professores não ocorre de forma espontânea, sendo necessário que a gestão promova espaços institucionais de diálogo, planejamento conjunto e troca de saberes. Assim, ao incentivar práticas colaborativas, a gestão contribui para a construção de intervenções pedagógicas mais articuladas e inclusivas; por outro lado, quando negligencia essa dimensão, reforça práticas individualizadas que comprometem a qualidade do atendimento aos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de vinculação do AEE aos documentos institucionais da escola, especialmente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao planejamento pedagógico e à organização curricular. Quando esse setor está formalmente integrado a esses documentos, ele deixa de ser compreendido como um serviço complementar isolado e passa a constituir-se como parte integrante da proposta educativa da instituição. Essa inserção assegura maior coerência entre as ações desenvolvidas e os princípios da educação inclusiva, além de favorecer a continuidade e a sistematização das práticas pedagógicas (Brasil, 2008; Pletsch; Oliveira, 2021).

A literatura evidencia que em contextos escolares nos quais a gestão assume o AEE como estratégia pedagógica central, são observados avanços significativos na organização do ensino e na promoção da inclusão, sendo compreendido como um dispositivo de apoio ao currículo, articulado ao trabalho docente e às demandas dos estudantes, o que contribui para a ampliação da participação e da aprendizagem (Glat; Pletsch, 2020).

2.4.4 O perfil profissional do professor do AEE e sua importância para a inclusão

O fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado está diretamente

relacionado ao perfil profissional do professor que atua nesse serviço. A literatura aponta que, além da formação específica em Educação Especial, o professor do AEE precisa desenvolver competências colaborativas e pedagógicas, reflexão crítica e flexibilidade didática.

Conforme mencionado por Glat e Pletsch (2020), o professor do AEE precisa desenvolver uma postura investigativa e crítica sobre sua própria prática, articulando saberes pedagógicos e conhecimentos interdisciplinares para responder às demandas complexas do cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de um profissional que atua não apenas com técnicas específicas, mas com uma compreensão ampliada da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Observa-se que não seja possível conceber o professor do AEE como um especialista isolado, desvinculado do trabalho pedagógico da escola, uma vez que esse espaço perde sua função quando se distancia da sala de aula comum e passa a reproduzir práticas paralelas associadas à segregação. Para Pletsch e Oliveira (2021), sua atuação deve estar articulada ao professor regente, à equipe pedagógica e aos demais profissionais, garantindo a construção de estratégias compartilhadas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Esse perfil colaborativo impacta diretamente a qualidade das práticas inclusivas, ao possibilitar intervenções mais integradas, coerentes e responsivas, além de favorecer a flexibilização curricular, a adaptação de recursos e a ampliação da participação dos estudantes (Pletsch; Oliveira, 2021; Capellini; Zerbato, 2019; Pletsch; Souza, 2021).

3. MÉTODO

A presente pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar criticamente a produção científica acerca do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das escolas públicas, com ênfase nos desafios enfrentados e nos avanços observados na consolidação de práticas inclusivas. A pesquisa bibliográfica, conforme definição de Gil (2008), desenvolve-se a partir de materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais, possibilitando ao pesquisador o contato sistemático com diferentes interpretações teóricas e evidências produzidas sobre o tema investigado.

Adotou-se a abordagem qualitativa por priorizar a compreensão dos significados, concepções, experiências e interpretações presentes nos estudos analisados, em vez da quantificação de dados (Lüdke; André, 2010). Essa perspectiva se mostrou adequada para examinar dimensões pedagógicas, políticas e sociais relacionadas à implementação do AEE, permitindo interpretar como as práticas inclusivas vêm sendo construídas no cotidiano escolar

e quais fatores interferem em sua efetividade.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas amplamente utilizadas na área educacional, como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para a busca das produções, empregaram-se combinações de descritores e palavras-chave, tais como: Atendimento Educacional Especializado, inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e AEE na escola pública.

Foram adotados como critérios de seleção trabalhos disponíveis na íntegra, publicados em língua portuguesa e com aderência direta ao objeto de estudo. Após a triagem inicial por meio da leitura de títulos e resumos, realizamos a leitura integral dos textos elegíveis, seguida de análise interpretativa e categorização temática dos conteúdos, considerando fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos, resultados apresentados e contribuições para o debate sobre o AEE. Os estudos selecionados constituíram o *corpus* da investigação e subsidiaram a elaboração do item Resultados e Discussão do artigo científico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados com base nos estudos analisados, apresentados em ordem cronológica e englobando diferentes tipos de pesquisas, dentre os quais se destacam: Gomes (2020), Nordony, Vieira e Carvalho (2020), Osório e Sardagna (2020), Sousa (2020), Andrade, Rebouças e Oliveira (2021), Lima, Santos e Monteiro (2021), Mafra (2022), Santana e Teixeira (2022), Rebouças e Rebouças (2023), Duarte (2024), Silva e Alencar (2024), Silva Júnior et al. (2024), Lopes e Andrade (2025), Lima e Leal (2025), Miranda et al. (2025) e Silva, Barboza e Coutinho (2025). A síntese dessas produções, considerando o tipo de pesquisa, os objetivos e os principais resultados, encontra-se sistematizada no quadro a seguir.

Quadro 1 - Principais estudos selecionados.

Autores e ano	Tipo de pesquisa	Objetivo central	Principais resultados
Gomes (2020)	Qualitativa; estudo com entrevistas semiestruturadas e grupo focal; referencial de representações sociais.	Compreender a percepção de professoras do ensino regular e da SRM sobre a aplicabilidade de diretrizes do AEE na construção de escola inclusiva.	Conhecimento parcial do AEE por docentes do ensino comum; críticas à formação do professor do AEE; SRM pouco equipada; necessidade de políticas de desenvolvimento profissional.
Nordony, Vieira e Carvalho (2020)	Qualitativa; descritiva; estudo de caso simples.	Evidenciar a atuação de professora do AEE e a articulação do trabalho com profissionais da educação infantil.	Direito ao AEE por vezes negligenciado por carência formativa; quando colaborativo, o AEE fortalece a inclusão e qualifica o trabalho pedagógico.

Osório e Sardagna (2020)	Qualitativa; narrativas de professores; registros escritos e diário de bordo.	Problematizar a falta de oferta do AEE e seus efeitos nas narrativas docentes.	Distância entre legislação e prática; professores criam iniciativas para suprir ausência do AEE, mas com inseguranças; especialista do AEE é visto como mediador fundamental.
Sousa (2020)	Pesquisa bibliográfica/reflexiva com análise de referenciais.	Investigar desafios e possibilidades da inclusão no ensino de matemática na escola pública.	Escassez de formação continuada; Importância de recursos didáticos e ambiente afetivo; família como eixo; AEE aparece como apoio em situações específicas, sem substituir ações pedagógicas da escola.
Andrade, Rebouças e Oliveira (2021)	Qualitativa; bibliográfica, documental e análise de vivências; estudo de caso.	Relatar prática inclusiva via AEE com estudantes com TEA em escola pública municipal.	Coerência entre observação e prática colaborativa; AEE contribui para organizar mediações e apoiar o processo de ensino-aprendizagem; reforça relevância do trabalho docente articulado.
Lima, Santos e Monteiro (2021)	Qualitativa; recorte de pesquisa de campo (2017).	Analisar aceitação e acolhimento de educandos com TEA no ensino comum.	Persistem resistências e tensões no cotidiano escolar; necessidade de revisar proposta pedagógica; também há práticas que viabilizam inclusão quando há reflexão institucional.
Mafrá (2022)	Qualitativa; método dialético; pesquisa com professores do ensino médio.	Analisar como políticas de inclusão relativas ao AEE se materializam no ensino médio de escola pública.	Docentes conhecem conceito de inclusão, mas escola dispõe de poucos recursos para AEE; evidencia-se descompasso entre marco legal e condições reais de implementação.
Santana e Teixeira (2022)	Qualitativa; bibliográfica.	Abordar a importância do AEE na educação especial em escolas públicas.	AEE é fundamental para equidade e aprendizagem, mas investimentos e recursos pedagógicos ainda são insuficientes; destaca-se papel da escola e da família no processo.
Rebouças e Rebouças (2023)	Pesquisa de campo; estudo de caso; questionário semiestruturado.	Compreender a inclusão de estudante com deficiência física em escola pública municipal.	Desafios: parceria família-escola; formação continuada; melhoria de acessibilidade e materiais; valorização de profissionais; demanda por políticas públicas (apoio, acompanhante, recursos).
Duarte (2024)	Qualitativa; exploratória; questionário (inclui participação indireta de família).	Analisar o lugar do AEE na rede municipal e suas possibilidades.	AEE avaliado como de grande valia; necessidade de fortalecer coletividade e articulação entre escola regular e AEE; aponta ganhos quando se respeitam peculiaridades e necessidades.

Silva e Alencar (2024)	Qualitativa; recorte de dissertação.	Elencar possibilidades de atendimento do AEE para inclusão do PAEE.	Destaca SRM, PEI, trabalho colaborativo, equipe multidisciplinar, parceria com famílias e formação continuada; efetivação de suportes é decisiva, embora ainda não seja prática generalizada.
Silva Júnior <i>et al.</i> (2024)	Ensaio com base bibliográfica.	Investigar atuação do AEE na promoção da inclusão, metodologias e desafios.	Reforça papel do AEE; barreiras: formação insuficiente, infraestrutura inadequada e preconceitos; colaboração entre docentes aparece como condição para práticas integradas e personalizadas.
Lopes e Andrade (2025)	Pesquisa bibliográfica.	Discutir atuação do professor do AEE na construção de escola comum inclusiva.	Professor do AEE como elo pedagógico e intersetorial; permanência com qualidade é desafio; PEI e princípios do DUA orientam intervenções; inclusão é responsabilidade coletiva.
Lima e Leal (2025)	Qualitativa; bibliográfica e de campo.	Construir panorama histórico com foco no AEE para estudantes com deficiência intelectual em escola pública.	Persistem contradições entre teoria e prática; histórico de exclusões; AEE na escola regular amplia escolarização, mas requer transformação das práticas e das concepções docentes.
Miranda <i>et al.</i> (2025)	Qualitativa; descritiva; bibliográfica; análise compreensiva.	Analisar o papel do AEE à luz do novo decreto federal e seus impactos.	Reafirma AEE como complementar e articulado ao currículo, porém efetivação depende de financiamento, redução de desigualdades e formação; tensões entre discurso inclusivo e burocratização.
Silva <i>et al.</i> (2025)	Pesquisa bibliográfica.	Investigar metodologias inclusivas e desafios do AEE em SRM.	Desafios incluem adequação normativa, implementação de recursos e formação docente; reforça necessidade de métodos específicos e compreensão do AEE pela comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela própria autora com uso do ChatGPT (2026).

De modo geral, a análise dos estudos selecionados permitiu problematizar o papel do AEE no contexto das escolas públicas, conforme posto na questão norteadora da pesquisa, qual seja, compreender o que a literatura científica tem evidenciado acerca dos desafios e dos avanços relacionados à sua implementação.

De modo geral, observa-se que parte significativa dos trabalhos evidencia o potencial do AEE quando esse se organiza de maneira colaborativa e integrada à dinâmica escolar. Estudos como os de Gomes (2020), Nordony, Vieira e Carvalho (2020), Andrade, Rebouças e Oliveira (2021), Silva e Alencar (2024), Lopes e Andrade (2025) e Miranda *et al.* (2025) destacam que a atuação conjunta entre professores do ensino regular e do atendimento

especializado favorece a construção de estratégias pedagógicas mais flexíveis, o uso de recursos de acessibilidade, a elaboração de planos individualizados e a ampliação da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesses contextos, o AEE deixa de ser percebido como serviço paralelo e passa a assumir caráter complementar e mediador, fortalecendo a inclusão no cotidiano da sala de aula.

Tais evidências corroboram a primeira hipótese orientadora da investigação, segundo a qual o AEE, quando articulado ao ensino comum e sustentado por práticas colaborativas, contribui de forma significativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes. As experiências relatadas por Nordony, Vieira e Carvalho (2020) e por Andrade, Rebouças e Oliveira (2021), por exemplo, indicam que o trabalho conjunto entre profissionais amplia a qualidade das intervenções pedagógicas, ao passo que Silva e Alencar (2024) ressaltam a importância de dispositivos como as Salas de Recursos Multifuncionais, o Plano Educacional Individualizado e a parceria com famílias e equipes multidisciplinares como elementos estruturantes de um atendimento mais eficaz.

Entretanto, os estudos também apontam, de forma recorrente, limitações que comprometem a implementação do AEE nas redes públicas. Gomes (2020), Mafra (2022), Santana e Teixeira (2022), Silva Júnior *et al.* (2024), Duarte (2024), Silva *et al.* (2025) e Miranda *et al.* (2025) estes autores destacam que existem lacunas na formação especializada de professores, recursos pedagógicos e tecnológicos inadequados, fragilidade na infraestrutura e planejamento não integrativo. Essas observações formam um quadro em que a política inclusiva foi legalmente consagrada, mas precisa lutar para tomar forma real no dia a dia da escola.

Nesse sentido, a segunda hipótese também se confirma, uma vez que a falta de formação continuada, de suporte material e de articulação entre os profissionais emerge como um dos principais entraves à efetividade do atendimento. Os relatos analisados por Osório e Sardagna (2020) demonstram que, na ausência do AEE, os docentes assumem sozinhos a responsabilidade de adaptar o ensino, frequentemente sem apoio técnico adequado, o que gera insegurança e sobrecarga. De forma semelhante, Mafra (2022) e Santana e Teixeira (2022) apontam o descompasso entre a legislação e as condições reais das escolas, evidenciando a distância entre o discurso inclusivo e as possibilidades concretas de implementação.

Outro aspecto recorrente refere-se às resistências atitudinais e culturais que ainda atravessam o espaço escolar. As reflexões de Lima, Santos e Monteiro (2021) e de Rebouças e Rebouças (2023) indicam que a inclusão, além de demandar recursos e formação, exige mudanças nas concepções de gestores, professores e famílias, uma vez que persistem preconceitos, inseguranças e dificuldades de acolhimento da diferença. Nessa mesma direção,

Lima e Leal (2025) ressaltam que a história da Educação Especial ainda repercute em práticas excludentes, revelando que a consolidação do AEE depende também de transformações simbólicas e culturais no interior das instituições.

Apesar dessas limitações, a literatura evidencia avanços graduais na consolidação de políticas e práticas inclusivas, o que sustenta a terceira hipótese desta pesquisa. Estudos como os de Duarte (2024), Lopes e Andrade (2025) e Miranda *et al.* (2025) apontam que o AEE tem ganhado maior visibilidade institucional, sendo incorporado ao projeto pedagógico das escolas e reconhecido como direito dos estudantes. Além disso, Silva e Alencar (2024) e Silva Júnior *et al.* (2024) destacam o crescimento de estratégias metodológicas diferenciadas, do uso de tecnologias assistivas e do planejamento colaborativo, elementos que contribuem para tornar o currículo mais acessível e pautado na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado e das informações contidas na literatura consultada, verificou-se que os objetivos propostos foram alcançados, visto que foi possível discorrer sobre alguns aspectos e princípios da inclusão, compreendendo-a como processo histórico, político e pedagógico orientado pela garantia do direito à aprendizagem, à participação e à valorização da diversidade no espaço escolar.

Também foram abordados os aspectos conceituais, metodológicos e estratégicos que estruturam o Atendimento Educacional Especializado, evidenciando seu caráter complementar e articulado ao ensino comum, bem como o papel de recursos como planejamento individualizado, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e trabalho colaborativo entre profissionais. Ademais, a discussão crítica da literatura permitiu identificar, de forma consistente, os principais desafios enfrentados pelas escolas públicas, ao mesmo tempo em que foram reconhecidos avanços progressivos relacionados à ampliação do acesso, ao fortalecimento das políticas inclusivas e à incorporação de práticas pedagógicas mais equitativas.

A literatura analisada demonstra que, quando há integração entre profissionais, planejamento compartilhado e investimentos formativos, o atendimento especializado potencializa a aprendizagem e a participação. Por outro lado, quando isolado, precarizado ou concebido como responsabilidade exclusiva de um setor, tende a reproduzir limitações históricas. Observa-se que a implementação do AEE nas escolas públicas apresenta-se como processo em construção, marcado simultaneamente por conquistas e desafios, exigindo continuidade de investimentos, fortalecimento da formação docente e consolidação de práticas

colaborativas para que a inclusão se efetive.

Como desdobramentos, o estudo aponta para a necessidade de aprofundar investigações empíricas que examinem a implementação do AEE em contextos específicos, considerando realidades regionais, condições de infraestrutura e experiências colaborativas entre docentes, de modo a produzir subsídios mais contextualizados para a formulação de políticas públicas. Dessa forma, esperamos que futuras pesquisas e intervenções contribuam para o aprimoramento das práticas inclusivas e para o fortalecimento de uma escola pública que assegure, de maneira efetiva, o direito de aprender de todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D.O.; GOTTI, M.O. Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: *Ensaaios Pedagógicos*. Brasília- DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2019.
- ANDRADE, F. A.; REBOUÇAS, A. O.; OLIVEIRA, R. T. A inclusão de alunos com TEA no ensino comum: relatos de experiências de AEE numa escola pública. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 30, n. 2, p. 261–279, maio/ago. 2021.
- ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, Aug. 2011.
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Interfaces da Educação*, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2020.
- BATALHA, D. *Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira*. Curitiba: EDUCERE, 2021.
- BATISTA, C.; MANTOAN, M.T. E. *Atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 15 jan., 2026.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- CABRAL, M. S. N.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *Práticas de ensino e uso das tecnologias no Atendimento Educacional Especializado: enfoque nas salas de recursos multifuncionais*. *RENTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 1, 2016.
- CAMARGO, L. F.; SOFFA, M. M.; MARKOWICZ, D. *Perspectivas sobre a educação inclusiva: um desafio possível*. *Litteras*, v. 3, n. 2, p. 12-12, 2017.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é Ensino Colaborativo*. São Paulo: Edicon, 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. IN: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G; HAYASHI, M. C. P. I (Org). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2022.
- CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2019.

- DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, p. 840-855, 2018.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DUARTE, M. G. A. *O lugar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede municipal de ensino: desafios e possibilidades*. 2024. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras, PB, 2024.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FIGUEIRA, E. *O que é educação inclusiva*. São Paulo: Brasiliense, 2022.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; BLANCO, L. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020.
- GLAT, R; PLETSCHE, M D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2022.
- GOMES, R. M. O. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação especial, para a construção e a consolidação de uma escola inclusiva: caminhos e descobertas*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad San Lorenzo, San Lorenzo, Paraguai, 2020.
- GONZÁLEZ, J. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2020.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*. Marília, v.17, p.41-58, maio-agosto, 2011.
- LAMONIER, E. L.; CALDEIRAS, G.; LIMA, A. P.; CAMPOS, G. Formação e atendimento à diversidade: desafios da educação inclusiva. In: Congresso Nacional de Didática e Prática de Ensino, XXII, 2024, João Pessoa-PB. Anais: ENDIPE, 2025.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LIMA, C. S.; LEAL, D. A. Além dos obstáculos: inclusão, deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025.
- LIMA, Y. M.; SANTOS, T. R. L.; MONTEIRO, R. A. O. Entre a inclusão e a exclusão: reflexões de professores sobre educandos com autismo em escola pública. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 14, n. 33, 2021.
- LOPES, S. A. C.; ANDRADE, S. S. *A atuação do(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção de uma escola comum inclusiva*. 2025. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025.
- LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo,

2019.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2010.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.

MAFRA, M. A. *As políticas públicas de inclusão no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE): entre a teoria e a prática – estudo realizado na Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, Manaus-AM/Brasil*. *RECIMA21 – Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia*, v. 3, n. 12, 2022.

MANTOAN, M. T. E. (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2022.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2016.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para Incluir ou para Excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. In: LUSTOSA, F.G.; MARIANA, F.B. *Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográfica*. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

MAZZOTA, M. J. S. *Atendimento educacional aos portadores de deficiência*. Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2020.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. (Orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: UFSCAR, 2010.

MIRANDA, L.; PRADO, M. R. F.; SILVA, M. T. P.; SOUSA, T. S. R.; ARAÚJO, C. S.; MACHADO, M. F.; BARBOSA, A. G. B. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE): desafios e perspectivas para a implementação do AEE como prática pedagógica complementar e suplementar à escolarização, à luz do novo decreto federal. *Conhecimento em Rede: explorando a multidisciplinaridade*, 2025.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2020.

NORDONY, D. G. M.; VIEIRA, L. R. A.; CARVALHO, F. V. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE): educação inclusiva para e pela diversidade. *Cadernos de Gênero e Diversidade*. vol. 06, n. 03, jul.–set. 2020.

OSÓRIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 1, 2020.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. C. *Atendimento educacional especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas*. Educação especial no campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. *Educação em revista*, v. 33, 2017.

PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M.O. Estudo sobre práticas colaborativas no Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M.O. (orgs.) *Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social*. Santa Maria: UFSM, 2024.

PLETSCH, M.D.; OLIVEIRA, M.C.P. Políticas de Educação Inclusiva: considerações sobre a

avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 10 (2), 125–137, 2015.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021.

RAMOS, R. *Passos para a inclusão*. São Paulo: Cortez, 2006.

REBOUÇAS, G. L.; REBOUÇAS, A. F. A inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular de escola pública: um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 7, jul. 2023.

SANTANA, A. M. N.; TEIXEIRA, V. R. L. A importância do Atendimento Educacional Especializado na educação especial em escolas públicas. *Id onLine Revista de Psicologia*, v. 16, n. 63, p. 299–313, out. 2022.

SASSAKI, R. K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. In: GUIMARAES, T. M. *Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2018.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2020.

SILVA JÚNIOR, E. E.; SCHÜTZ, J. A.; SOUZA, D. V.; SANTOS, S. R.; PINHEIRO, J. R. V.; PINHEIRO, S. A.; SPARRENBURGER, C. S. H.; DAMKE, M. M. A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da inclusão escolar. *Ciências Humanas*, v. 28, ed. 135, jun. 2024.

SILVA, E. G.; ALENCAR, G. A. R. AEE na perspectiva inclusiva: possibilidades de atendimentos. *Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1–15, 2024.

SILVA, J. A.; BARBOZA, N. A. S.; COUTINHO, D. J. G. Os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025.

SILVA, M. T. Análise das práticas colaborativas entre um professor de educação especial e de educação física. In: DENARI, F. E. (org.) *Educação Especial: distintos olhares diferentes escutas*. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2021.

SKLIAR, C. A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2024.

SOUSA, M. M. S. O ensino de matemática e inclusão escolar na escola pública: desafios e possibilidades. *BrazilianJournalofDevelopment*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 6902–6918, fev. 2020.

TADA, I. N. C. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, A. T.; LIMA, A. M. (org.). *Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2019.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (Organizadora). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

XAVIER, G. C.; SILVEIRA, V. M. Histórico da inclusão escolar da pessoa com deficiência. *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 4, n. 3, p. 286-305, jul./set. 2020.