




C A P Í T U L O 2

PROFESSOR DO AEE: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.189112613012>

Liduína Maria Bezerra Maia Jerônimo Silva

Fernanda Grasiene Bezerra Costa Dantas Silva

RESUMO: Este artigo discute os principais desafios enfrentados pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. Parte-se da premissa de que, embora políticas públicas apontem para uma educação inclusiva, a prática pedagógica ainda enfrenta barreiras pedagógicas, estruturais, formativas e socioculturais que comprometem a efetivação dessa proposta. A partir de revisão de literatura, são analisadas questões como formação docente, acessibilidade, avaliação, articulação entre AEE e o ensino regular, além de resistência institucional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; AEE; formação docente; desafios; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um modelo educacional que busca garantir o direito à educação para todos os sujeitos, independentemente de suas características individuais, necessidades ou condições. No Brasil, a inclusão escolar foi oficialmente reafirmada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de suporte à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No contexto da educação básica, o AEE não se configura como substitutivo da escolarização regular, tampouco como reforço escolar. Trata-se de um atendimento específico, com objetivos próprios, que visa complementar ou suplementar a formação dos estudantes, assegurando-lhes condições de permanência e sucesso no ambiente escolar. Dessa forma, o AEE representa uma ruptura com modelos históricos de segregação educacional, ao afirmar a centralidade da escola comum como espaço de escolarização de todos.

Entretanto, a implementação dessa política enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que tange à atuação dos professores de AEE. Estes profissionais precisam articular saberes pedagógicos específicos e complementares, atuando em colaboração com a educação regular para promover a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

A presente pesquisa fundamenta-se sobre os desafios enfrentados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando sua relevância na efetivação da educação inclusiva e na garantia do direito à aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Este artigo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, tem por objetivo analisar os desafios que os professores de AEE enfrentam em sua prática cotidiana, explorando condições institucionais, formação profissional, acessibilidade, relação com professores do ensino regular, a partir de pesquisas bibliográfica e análise de documentos legais que regulamentam a educação especial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva nos dias atuais consolida-se como um princípio ético, político e pedagógico, fundamentado na garantia do direito à educação e na valorização da diversidade humana. Conforme destaca a UNESCO (2020), a inclusão implica a reorganização dos sistemas educacionais para responder às diferentes necessidades dos estudantes, superando práticas excludentes e promovendo ambientes de aprendizagem acessíveis, participativos e equitativos. Segundo Mendes (2018), a inclusão não pode ser reduzida à mera presença física dos alunos com deficiência nas classes regulares; ela deve contemplar práticas pedagógicas adequadas e recursos que garantam a efetiva participação desses sujeitos no processo educativo.

Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a adaptação curricular, a flexibilização das práticas pedagógicas e o fortalecimento

de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na cooperação e na justiça social.

Assim, promover a educação inclusiva exige o comprometimento efetivo do Estado, das instituições escolares e dos profissionais da educação, por meio de políticas públicas consistentes, formação docente continuada e investimentos em recursos pedagógicos e tecnológicos acessíveis. Como afirmam Mantoan (2015) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sistemas educacionais inclusivos são mais eficazes para atender à diversidade, reduzir desigualdades e construir sociedades mais democráticas. Nesse sentido, a inclusão educacional configura-se não apenas como um desafio contemporâneo, mas como uma condição indispensável para a efetivação dos direitos humanos e para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Historicamente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência esteve associado a práticas segregadas, desenvolvidas em instituições especializadas, frequentemente desvinculadas do sistema regular de ensino. Essas práticas fundamentavam-se em concepções médico-clínicas da deficiência, que compreendiam o sujeito a partir de suas limitações, legitimando sua exclusão da escola comum.

Com o avanço das discussões sobre direitos humanos e inclusão social, especialmente a partir da segunda metade do século XX, passa-se a questionar a eficácia e a legitimidade desses modelos. A educação especial começa a ser repensada não mais como sistema paralelo, mas como modalidade transversal, articulada ao ensino regular.

No Brasil, esse movimento é impulsionado pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos, e por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que afirma o princípio das escolas inclusivas. O documento afirma de forma contundente que, “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”, (UNESCO, 1994, p. 9).

Esses marcos influenciam diretamente a formulação de políticas públicas que culminam na institucionalização do AEE como política educacional.

esses princípios foram incorporados de maneira mais explícita com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento redefine a Educação Especial como um serviço complementar e suplementar ao ensino comum, rompendo com a lógica da substituição. Conforme o texto oficial, “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais

dos estudantes, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 14).

Esse marco normativo reafirma a centralidade da escola comum e atribui ao sistema educacional a responsabilidade pela eliminação de barreiras, sejam elas pedagógicas, arquitetônicas ou atitudinais. De acordo com Santana et al. (2020, p. 5), a instituição escolar deve estar ciente que:

as necessidades não são estabelecidas de forma definitiva, mas se constituem no fazer pedagógico cotidiano, na busca de caminhos e respostas, indo além das dificuldades, possibilitando ao aluno um desenvolvimento pleno, norteado pelo horizonte da participação social, e não mais pelo patamar dos limites de sua deficiência o que gera a sua exclusão social.

Dessa forma, os marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil evidenciam avanços significativos no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente, às condições estruturais das escolas e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Porém temos uma vasta legislação que nos orienta e ajuda a entender melhor o caminho que devemos percorrer, constituindo o direito de um sistema de educação inclusivo garantindo uma educação de qualidade para todos. Aprovando com (Laplane, p. 17), ratificamos que:

[...] os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que aqueles que fundamentam a segregação. Compreendo que o discurso em defesa da inclusão constitui-se historicamente oposto da segregação e, nesse contexto reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva.

Os valores e princípios da educação inclusiva contribuem para a construção de instituições mais justas, na medida em que se contrapõem às práticas excludentes historicamente associadas à segregação. O discurso em defesa da inclusão emerge, portanto, como oposição a modelos que reforçam desigualdades, destacando-se por promover a equidade, o respeito às diferenças e a participação de todos no processo educativo.

Embora seja um movimento subversivo, pois rompe com o ideal de normalidade e segregação, a educação inclusiva sofre constantes ataques alegando que a educação não está preparada para tal perspectiva e deixa ainda mais marcada a relação dominante e dominado, pois pela falta de acessibilidade os sujeitos com deficiência são excluídos no próprio modelo que, falaciosamente, é divulgado pelas políticas públicas educacionais como inclusão. (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 8)

O trecho acima revela que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que políticas declarativas, requer investimentos concretos, mudanças institucionais e compromisso ético-político para que a inclusão não se transforme em um novo mecanismo. Torna-se fundamental evidenciar as vantagens da educação inclusiva

como caminho para a efetivação do direito à educação e para o fortalecimento de uma sociedade mais democrática.

A Educação Inclusiva configura-se como um novo marco educacional, resultado de movimentos sociais e políticos que defendem a educação como direito de todos. Sua consolidação ocorre a partir da crítica aos modelos educacionais excludentes e segregadores que, historicamente, marcaram a escolarização de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da educação, tem reconhecido e divulgado, através de documentos oficiais, que a educação inclusiva é:

Uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços d(2007,e ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais amplas que garantam os direitos da população (www.mec.gov.br).

A educação inclusiva é a valorização da diversidade abraçada a ideia de que as crianças não devem se tornar normais para contribuir para o mundo. É na perspectiva inclusiva todo o indivíduo tem direito a ser incluído na escola e na sociedade, pois na atualidade as diferenças são bem mais aceitas do que no início da história da humanidade, onde ter um deficiente na família era motivo de vergonha ou até mesmo considerado um castigo divino. A inclusão acima de tudo é aceitar as diferenças e aprender a conviver com a diversidade. De acordo Tilstone ET al (2003) enfatiza “que a inclusão significa da oportunidade aos indivíduos com deficiência a participarem das atividades educativas, sociais, comunitárias, enfim, todos aqueles que caracterizam a sociedade cotidiana.”

Esse pensamento evidencia que a inclusão vai além do acesso à escola, pois garante às pessoas com deficiência a oportunidade de participação plena nas atividades educativas, sociais e comunitárias. Ao possibilitar essa participação nos diferentes espaços da vida cotidiana, a inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com o respeito à diversidade.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que orientam sua organização e oferta nos sistemas de ensino. Entre os principais documentos normativos, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...] (BRASIL, 2008, p. 10). Para garantir o objetivo é ofertado o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O Decreto nº 7.611/2011 define o AEE como um serviço da educação especial e estabelece que sua oferta deve ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo legal reforça a obrigatoriedade do poder público em garantir condições adequadas para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão. Ela define a deficiência como um impedimento de longo prazo que pode dificultar a participação plena na sociedade. A LBI define a pessoa com deficiência como:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, online)

A concepção de AEE adotada pelas políticas públicas brasileiras está intrinsecamente relacionada ao paradigma da educação inclusiva. O atendimento tem como objetivo central eliminar barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, promovendo sua autonomia e independência.

Segundo o Ministério da Educação:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas complementares ou suplementares à formação dos alunos, visando à sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Essa definição evidencia que o AEE não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve um conjunto articulado de ações pedagógicas voltadas à construção de condições de acessibilidade e equidade educacional.

Ainda de acordo com a Lei 13.146/15:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (BRASIL, 2015)

O AEE é definido como um conjunto de atividades que objetiva proporcionar condições de acesso e aprendizagem, por meio de ações pedagógicas que complementam ou suplementam o ensino regular (BRASIL, 2008). Ele pode ocorrer tanto em salas de recursos multifuncionais quanto em outros espaços pedagógicos escolares, desde que articulado com a prática docente regular.

De acordo com Passos e Silva (2020), o AEE não deve ser confundido com a exclusão ou segregação; isto é, atividades isoladas que não dialogam com o currículo escolar e as necessidades dos alunos configuram uma prática contrária aos princípios da inclusão.

Para Brito (2016, p. 24) “dessa forma, o AEE faz a complementação e/ou suplementação da formação do estudante que possui necessidade educativas especiais, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela”.

No caso dos alunos com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento (TEA) o atendimento será oferecido de forma complementar, onde serão realizadas atividades complementares para auxiliar o aprendizado. Para os alunos com altas habilidades/superdotação, o atendimento será oferecido de forma suplementar, com o objetivo de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de ensino superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esporte, entre outros.

A organização pedagógica do Atendimento Educacional Especializado deve considerar as especificidades dos estudantes e as condições institucionais das redes de ensino. De acordo com as orientações do MEC, o AEE ocorre, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização, sem prejuízo de outras formas de organização que atendam às necessidades dos alunos.

O planejamento do AEE deve ser individualizado, fundamentado na avaliação das necessidades educacionais específicas de cada estudante. Essa avaliação não

possui caráter clínico, mas pedagógico, e visa identificar barreiras à aprendizagem e à participação.

Os recursos pedagógicos e as tecnologias assistivas constituem elementos fundamentais do Atendimento Educacional Especializado. Esses recursos visam ampliar as possibilidades de comunicação, mobilidade, acesso à informação e participação dos estudantes.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Conforme estabelecido com a portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, as SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado. Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência (BRASIL, 2007).

Essa Portaria dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de acordo com o que está descrito no Decreto nº 5.296/2004, no art. 61:

Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 2004)

O Ministério da Educação criou o documento que orienta o programa de implementação de salas de recursos que dão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionado complementar ou suplementarmente ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que está matriculado no ensino regular, de modo a garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem necessárias para seu desenvolvimento.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3)

Os alunos com deficiência são encaminhados para a sala de recurso multifuncional por meio de um processo de avaliação realizado pela equipe pedagógica da escola, que inclui o professor do AEE, a coordenação pedagógica e outros profissionais da educação. Com base nessas avaliações, são elaboradas estratégias personalizadas de intervenção pedagógica.

A sala é equipada com materiais pedagógicos e tecnologias assistivas que atendem às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir recursos como computadores com programas educativos, livros em braille, materiais táteis, software de leitura, entre outros.

A SRM é projetada para ser um ambiente versátil, capaz de se ajustar às diferentes necessidades dos alunos. Isso pode significar mesas e cadeiras adaptadas, recursos tecnológicos, materiais de comunicação aumentativa e alternativa (como símbolos e imagens), entre outros.

A sala de recurso multifuncional não substitui a sala de aula regular, mas complementa o ensino, ajudando o aluno a superar dificuldades que ele possa ter com o currículo escolar, utilizando recursos e métodos que se adequam melhor ao seu perfil de aprendizagem. É usada para atender alunos em horários alternativos, fora da sala de aula regular, oferecendo atendimento personalizado. O objetivo é trabalhar as dificuldades específicas dos alunos, seja no aspecto cognitivo, motor, sensorial ou comunicativo, por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas.

De acordo com o MEC:

[...] As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3)

A equipe responsável pela SRM é composta por professores especializados em educação especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais configuram-se como espaços fundamentais para a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo, favorecendo o sentimento de pertencimento dos estudantes. Nesses ambientes, os alunos encontram condições pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de forma segura, respeitando suas singularidades e minimizando as barreiras atitudinais. As atividades desenvolvidas na SRM são planejadas de modo a garantir a participação ativa de todos, fortalecendo o processo educacional. Assim, a SRM reafirma sua relevância no contexto da educação inclusiva.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A consolidação da educação inclusiva no Brasil decorre de um conjunto de normativas legais que reconhecem a diversidade como princípio estruturante do sistema educacional. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado

(AEE) configura-se como um serviço indispensável à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O professor do AEE assume papel central nesse processo, sendo sua atuação respaldada e definida por dispositivos legais específicos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o professor do AEE não atua de forma substitutiva ao ensino regular, mas de maneira complementar ou suplementar, colaborando para que o aluno tenha acesso ao currículo comum em condições de equidade. Essa diretriz reforça o caráter pedagógico do atendimento, afastando concepções assistencialistas ou medicalizantes.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 detalha as atribuições do professor do AEE, destacando que compete a esse profissional elaborar o plano de atendimento educacional individualizado, produzir e adaptar materiais didáticos acessíveis, acompanhar o uso de recursos de tecnologia assistiva e orientar professores da sala comum e famílias (BRASIL, 2009). Tais atribuições evidenciam que a atuação do professor do AEE vai além do atendimento direto ao estudante, abrangendo ações de orientação pedagógica e articulação institucional.

Conforme o Art. 12, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Segundo o Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, cabe ao professor do AEE desenvolver estratégias que promovam a autonomia, a participação e a aprendizagem do estudante, respeitando suas especificidades e potencialidades (BRASIL, 2011). Dessa forma, a legislação o professor como mediador fundamental desse processo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia esse entendimento ao garantir, em seu artigo 28, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade no âmbito educacional, bem como a formação adequada dos profissionais da educação para o atendimento às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o professor do AEE é legalmente reconhecido como agente estratégico na promoção da inclusão escolar, devendo atuar de forma articulada com a gestão escolar e os demais docentes.

Entretanto, apesar do sólido arcabouço legal, diversos estudos apontam que a efetivação das atribuições do professor do AEE ainda enfrenta desafios, como a insuficiência de formação continuada, a precariedade de recursos pedagógicos e a fragilidade do trabalho colaborativo com o ensino regular. Conforme destacam Ribeiro, Simões e Paiva (2017), a distância entre o discurso legal e a prática escolar pode transformar a inclusão em um processo meramente formal, reproduzindo exclusões no interior da própria escola.

Dessa forma, a análise da legislação evidencia que o professor do AEE possui respaldo normativo consistente para atuar na construção de uma escola inclusiva. Contudo, para que suas atribuições sejam plenamente exercidas, faz-se necessário o compromisso efetivo do poder público com políticas de formação docente, condições de trabalho adequadas e garantia de acessibilidade. Somente assim a legislação deixará de ser um instrumento declaratório e se converterá em prática concreta de inclusão educacional.

DESAFIOS DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE AEE

A formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um elemento central para a efetivação da educação inclusiva, pois exige conhecimentos específicos que vão além da formação docente inicial. Esse profissional deve possuir base teórica e prática em educação especial, compreensão das diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como domínio de recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o professor do AEE deve atuar de forma

articulada com os docentes da sala comum, contribuindo para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes, o que demanda formação continuada crítica e reflexiva, alinhada às legislações educacionais e aos princípios de equidade e respeito à diversidade (BRASIL, 2008).

Os desafios da formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão relacionados, sobretudo, à insuficiência de uma preparação inicial que contemple, de forma aprofundada, as especificidades da educação especial na perspectiva inclusiva. Muitas vezes, a formação ocorre de maneira fragmentada, com ênfase excessiva em aspectos teóricos e pouca articulação com a prática pedagógica cotidiana, o que dificulta a atuação frente à diversidade de necessidades educacionais dos estudantes. Além disso, a rápida evolução das políticas públicas, das tecnologias assistivas e das concepções sobre deficiência exige processos contínuos de formação continuada, que nem sempre são garantidos pelos sistemas de ensino. Esse cenário evidencia a necessidade de investimentos institucionais na qualificação docente, bem como de uma formação crítica e contextualizada, capaz de fortalecer a atuação colaborativa do professor do AEE e sua contribuição efetiva para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação escolar (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015).

Um dos maiores desafios apontados na literatura refere-se à formação dos professores de AEE. Muitos profissionais ingressam nesse campo sem formação específica em educação inclusiva ou em práticas pedagógicas adaptadas, o que dificulta a construção de intervenções adequadas.

Segundo Oliveira e Nascimento (2019, p. 113), “a formação inicial e continuada ainda não prepara o professor para lidar com a diversidade em sala de aula, muito menos para atuar de forma colaborativa entre AEE e o professor regente”. A lacuna formativa compromete a autonomia do docente e limita a aplicação de estratégias eficazes.

Além disso, Silva (2017) destaca que a falta de cursos de especialização e capacitação contínua é um obstáculo que fragiliza a atuação docente, gerando insegurança e práticas assistencialistas.

Com isso a ausência de formação sistemática e atualizada tende a gerar insegurança profissional, dificultando a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva. Como consequência, podem prevalecer práticas de caráter assistencialista, que reduzem o potencial pedagógico do AEE e reforçam concepções limitadoras sobre a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em detrimento de uma atuação crítica, colaborativa e promotora da autonomia.

RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE AEE E PROFESSORES DE SALA REGULAR

A articulação entre o professor de AEE e o professor regente é fundamental para o sucesso da inclusão, mas frequentemente esbarra em resistência, desconhecimento ou falta de tempo para o trabalho colaborativo. A fragmentação entre os conhecimentos especializados e os conhecimentos pedagógicos do cotidiano do ensino regular pode gerar uma atuação isolada que diminui a eficácia das práticas inclusivas.

A recusa por parte de alguns professores da sala regular em relação ao trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um desafio recorrente no contexto da educação inclusiva. Essa postura, muitas vezes, decorre da falta de compreensão acerca das atribuições do AEE, sendo comum a concepção equivocada de que a responsabilidade pela escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial recai exclusivamente sobre esse profissional. Tal distanciamento fragiliza o trabalho colaborativo, indispensável à construção de práticas pedagógicas inclusivas, e dificulta a articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado. Como resultado, reforçam-se práticas fragmentadas e excludentes, que comprometem a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, contrariando os princípios legais e pedagógicos que fundamentam a educação inclusiva.

Conforme Souza e Lima (2018, p.45), “a colaboração entre docentes é ainda incipiente em muitas escolas, o que resulta em ações pontuais e pouco integradas ao currículo escolar”. Essa falta de parceria dificulta a construção de planos pedagógicos verdadeiramente inclusivos.

Alguns professores da sala regular ainda demonstram persistência em não aceitar à inclusão escolar, especialmente pela falta de formação específica e de apoio institucional para lidar com a diversidade presente na sala de aula. Essa recusa, muitas vezes, está associada a concepções tradicionais de ensino e à percepção de que a inclusão amplia as demandas pedagógicas sem oferecer condições adequadas de trabalho, o que acaba dificultando a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Uma parcela dos professores da sala regular atribui, de forma equivocada, ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a responsabilidade exclusiva de trabalhar o respeito e a convivência com a diversidade em sala de aula e a responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos alunos. Essa compreensão desconsidera que a promoção de valores como respeito, empatia, desenvolvimento da aprendizagem e inclusão constitui um compromisso coletivo da escola e integra o trabalho pedagógico de todos os docentes. Ao delegar essa função apenas ao AEE, reforça-se a fragmentação das práticas inclusivas e enfraquece-se a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Professor eficiente é aquele que observa seus alunos, percebendo suas dificuldades, potencialidades e desenvolve práticas que viam, ao máximo, o desenvolvimento de cada um e de todos, utiliza métodos diferenciados de ensino e de avaliação, respeitando as limitações de cada um, buscando formas cooperativas e colaborativas que propiciem a integração do conjunto de seus alunos. (Campbell, 2016, p. 159)

Ainda persiste, no contexto educacional, a concepção excludente de que estudantes com deficiência não deveriam frequentar a escola regular, ideia que se expressa, em casos extremos, na defesa de que esses alunos “devem ficar em casa”. Tal posicionamento contraria frontalmente os marcos legais e teóricos da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca afirma, de forma explícita, que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 9), reconhecendo o direito inalienável das pessoas com deficiência à escolarização em ambientes comuns. No mesmo sentido, Mantoan (2015, p. 28) enfatiza que “excluir alunos da escola comum sob o argumento de suas limitações é negar-lhes o direito de aprender e de conviver”, reforçando que a deficiência não pode ser utilizada como justificativa para o afastamento do espaço escolar. Essas concepções excludentes revelam não apenas a falta de conhecimento pedagógico, mas também a necessidade urgente de formação docente comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e dos direitos humanos.

A ausência da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e da realização de adaptações pedagógicas por parte de alguns professores evidencia fragilidades na efetivação da educação inclusiva. Essas práticas são fundamentais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cabe à escola organizar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, assegurando “a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior” (BRASIL, 2008, p. 14). A não realização do PEI e das adaptações compromete o direito à aprendizagem e reforça práticas excludentes no cotidiano escolar.

Segundo Campbell (2016, p. 159), “novas estratégias, para o alcance de seus é um bom começo para tornar eficiente o trabalho do educador, qualquer que seja o tipo de escola em que atue”.

Sabemos que é necessário mudar a forma de ensinar, tornando mais atraente os conteúdos a serem ministrados, mas não só integrando a realidade, mas também transformando, aliando-a aos interesses dos alunos, tornando prazeroso e mais efetivo o ato educativo. (Campbell, 2016, p. 159)

Nesse sentido, a mudança na prática pedagógica deve ir além da simples integração da realidade do aluno aos conteúdos escolares, exigindo a transformação do ensino por meio de metodologias que dialoguem com seus interesses e

experiências. Ao tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, dinâmico e prazeroso, fortalece-se o engajamento dos estudantes e a efetividade do ato educativo.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA

Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas é um desafio complexo para o professor de AEE. A avaliação tradicional muitas vezes não considera adaptações ou instrumentos que reflitam o potencial de aprendizagem desses estudantes.

De acordo com Almeida (2019, p. 152), “a avaliação deve ser um instrumento para pressupor o avanço do aluno, considerando suas especificidades, e não um mecanismo de exclusão ou seletividade”. Contudo, muitos professores relatam dificuldades em elaborar instrumentos avaliativos que respeitem as adaptações curriculares e os níveis de desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação educacional inclusiva, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresenta-se como um dos principais desafios da prática docente, sobretudo diante da permanência de modelos avaliativos tradicionais, classificatórios e excludentes, ainda fortemente enraizados na cultura escolar. Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e diagnóstico, orientado para a identificação de potencialidades, avanços e barreiras à aprendizagem, e não como um mecanismo de seleção ou exclusão. Conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 16), o que pressupõe práticas avaliativas coerentes com as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Entretanto, o professor do AEE frequentemente enfrenta dificuldades relacionadas à incompreensão de gestores e docentes da sala regular, que tendem a associar a avaliação apenas à mensuração de resultados padronizados, desconsiderando os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Hoffmann (2019, p. 32) afirma que “avaliar é acompanhar o percurso do aluno, interpretando suas conquistas e dificuldades”, o que exige uma postura pedagógica sensível às singularidades e ao ritmo de cada estudante. Do mesmo modo, Luckesi (2011) critica a avaliação meramente classificatória, ressaltando que ela “não contribui para a aprendizagem, mas para a exclusão”, especialmente quando aplicada de forma homogênea a sujeitos diversos.

Outro desafio significativo refere-se à fragmentação das responsabilidades avaliativas, uma vez que, em muitas escolas, a avaliação dos alunos com deficiência é delegada exclusivamente ao professor do AEE. Tal prática contraria os princípios da educação inclusiva, pois a avaliação deve ser uma ação coletiva, construída de forma colaborativa entre o AEE e os professores da sala regular. Para Mantoan (2015, p. 67), “avaliar na escola inclusiva não é medir limites, mas reconhecer avanços”, o que requer articulação pedagógica, planejamento conjunto e corresponsabilidade docente. Assim, os desafios enfrentados pelo professor do AEE no campo da avaliação educacional evidenciam a urgência de mudanças institucionais, formação continuada e consolidação de uma cultura avaliativa comprometida com o direito à aprendizagem, à participação e à valorização da diversidade humana.

RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL E CULTURAL

A resistência às práticas inclusivas não está apenas no nível individual dos docentes, mas também se manifesta nas instituições escolares e na comunidade educativa como um todo. Preconceitos, falta de compromisso e visão reducionista da deficiência ainda permeiam práticas pedagógicas.

Segundo Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 8), “apesar de o discurso inclusivo ser amplamente divulgado nas políticas públicas, a prática cotidiana muitas vezes reproduz a lógica de segregação e normalidade, excluindo sujeitos com deficiência em espaços que deveriam ser de inclusão”.

Essa resistência torna ainda mais desafiadora a ação do professor de AEE, que precisa lidar com pressões sistêmicas e expectativas sociais contraditórias.

A falta de conhecimento por parte de alguns gestores escolares em relação ao papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) compromete a organização e a efetivação das práticas inclusivas. Essa fragilidade na gestão pode resultar em desvalorização do trabalho do AEE, uso inadequado de suas atribuições e ausência de apoio institucional, dificultando a articulação pedagógica necessária para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes.

Em muitos contextos escolares, persiste a concepção equivocada de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve funcionar como reforço escolar, bem como a tentativa de desvincular a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do projeto pedagógico da escola. Tal entendimento descaracteriza o AEE, cuja função não é a repetição de conteúdos da sala regular, mas a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes. De acordo com a legislação vigente, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e atuar de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, sendo indevida sua redução

a práticas compensatórias ou paralelas ao processo educacional regular (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

Alguns gestores escolares ainda não reconhecem a importância pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que contribui para sua desvalorização no contexto escolar e para a manutenção de concepções equivocadas sobre sua função. Essa visão também é compartilhada por parte dos professores da sala regular, que, por desconhecimento, tendem a compreender o AEE como um espaço meramente lúdico ou de “brincadeira”, esvaziando seu caráter educativo e formativo. Tal percepção contraria os fundamentos legais e pedagógicos do AEE, que se constitui como um serviço educacional organizado, com objetivos definidos, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à promoção da autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2008).

Observa-se também atitudes de gestores escolares que utilizam a Sala de Recursos Multifuncionais para finalidades alheias ao Atendimento Educacional Especializado, chegando, inclusive, a dispensar os atendimentos do AEE e a atribuir ao professor dessa área funções que não lhe competem. Tais práticas descaracterizam o AEE, comprometem o direito dos estudantes ao atendimento especializado e revelam desconhecimento das normativas que asseguram a organização e a autonomia desse serviço no âmbito da educação inclusiva.

A utilização de termos pejorativos por profissionais da escola para se referirem a estudantes com deficiência configura uma prática discriminatória e violadora dos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos. Esse tipo de conduta reforça estigmas, compromete a dignidade dos alunos e contribui para a reprodução de preconceitos no ambiente escolar, que deveria se constituir como espaço de respeito, acolhimento e valorização da diversidade. Além de impactar negativamente o desenvolvimento emocional e educacional dos estudantes, tais atitudes evidenciam a necessidade de formação ética e pedagógica dos profissionais, bem como de ações institucionais firmes de combate a qualquer forma de discriminação.

Mesmo quando o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola ou a Secretaria Municipal de Educação oferecem estudos e formações sobre educação inclusiva, observa-se que, paradoxalmente, os professores e demais funcionários que mais manifestam resistência ou críticas à inclusão tendem a não participar desses cursos. Essa ausência fragiliza o processo formativo coletivo, perpetua concepções equivocadas sobre a inclusão escolar e dificulta a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade e na corresponsabilidade docente.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Algumas estratégias para superar os desafios enfrentados no contexto educacional inclusivo são necessárias ações articuladas que envolvam políticas públicas, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da sala de ala e o professor do AEE, o investimento em formação continuada, apoio efetivo da gestão escolar e a participação comunitária. A criação de espaços de diálogo e planejamento conjunto favorece a compreensão das atribuições de cada profissional, especialmente do professor do Atendimento Educacional Especializado, além de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com a diversidade dos estudantes. Ademais, a adoção de metodologias flexíveis, práticas avaliativas inclusivas e ações institucionais voltadas à valorização da diversidade humana mostram-se fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade e o direito à aprendizagem de todos.

Algumas estratégias apontadas na literatura incluem:

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação continuada também se configura como elemento central para o enfrentamento dos desafios cotidianos do AEE. É imprescindível que os sistemas de ensino garantam cursos, estudos e momentos formativos que articulem teoria e prática, abordando temas como avaliação inclusiva, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), adaptações curriculares, ênfase em práticas colaborativas e uso de tecnologias assistivas. Conforme destaca Nóvoa (2017) e Oliveira; nascimento (2019), investir na formação docente deve estar ancorada na reflexão crítica sobre a prática, permitindo ao professor ressignificar suas ações pedagógicas frente à diversidade.

IMPLEMENTAÇÃO DE ACESSIBILIDADE PLENA

Garantir condições de acessibilidade física e pedagógica nas escolas, incluindo biblioteca inclusiva, tecnologia assistiva e materiais adaptados (SANTOS, 2021).

FORTALECIMENTO DA COLABORAÇÃO DOCENTE

Promover espaços de trabalho colaborativo entre professores de AEE e regentes para construção conjunta de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade (SOUZA; LIMA, 2018).

Uma das estratégias fundamentais para o fortalecimento da atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado consiste na promoção do trabalho

colaborativo entre o AEE, os docentes da sala regular e a equipe gestora. A construção de espaços sistemáticos de planejamento conjunto favorece a compreensão das atribuições do AEE, possibilita a elaboração de estratégias pedagógicas compartilhadas e contribui para a superação de práticas fragmentadas, frequentemente observadas no contexto escolar (MANTOAN, 2015).

AValiação formativa e inclusiva

Desenvolver instrumentos de avaliação que considerem as especificidades dos alunos e sirvam como feedback para o processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2019).

A adoção de práticas avaliativas inclusivas, baseadas em registros descritivos, observação contínua e acompanhamento do desenvolvimento funcional do estudante, contribui para romper com modelos avaliativos excludentes. Tais estratégias permitem que a avaliação seja compreendida como instrumento pedagógico de acompanhamento da aprendizagem, e não como mecanismo de exclusão (HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2011).

Outra estratégia relevante refere-se ao fortalecimento do papel da gestão escolar na consolidação da educação inclusiva. Gestores informados e comprometidos tendem a assegurar melhores condições de trabalho ao professor do AEE, respeitando o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, promovendo o diálogo entre os profissionais e garantindo que o AEE esteja integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme orientam as normativas legais (BRASIL, 2008).

Por fim, destaca-se a importância de ações institucionais voltadas à construção de uma cultura escolar inclusiva, fundamentada no respeito, na ética e na valorização da diversidade humana. Campanhas educativas, projetos interdisciplinares e debates formativos podem contribuir para desconstruir preconceitos e práticas discriminatórias, fortalecendo o papel do professor do AEE como mediador do processo inclusivo, sem que lhe seja atribuída, de forma isolada, a responsabilidade pela inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva verdadeira demanda mais do que intenções declaradas em documentos: exige ações concretas que promovam a equidade e garantam o direito à aprendizagem de todos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ferramenta essencial para promover a inclusão escolar e garantir que os alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas tenham acesso ao ensino de qualidade. Apesar dos desafios, a implementação do AEE tem mostrado resultados positivos,

contribuindo para a autonomia, o desenvolvimento e a participação plena desses alunos no ambiente escolar. Para que o AEE seja efetivo, é fundamental que haja investimentos em infraestrutura, formação docente contínua e um compromisso das escolas em promover práticas inclusivas, garantindo a igualdade de oportunidades para todos.

A Sala de Recurso Multifuncional é uma ferramenta fundamental para garantir que os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem recebam o suporte necessário para uma educação inclusiva e de qualidade. A partir de um atendimento individualizado, recursos pedagógicos diferenciados e a colaboração de profissionais especializados, a SRM busca promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando suas necessidades e potencialidades.

As dificuldades de relação entre os professores da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) constituem um dos principais entraves à efetivação da educação inclusiva. A falta de diálogo, o desconhecimento das atribuições do AEE e a resistência ao trabalho colaborativo fragilizam as práticas pedagógicas e reforçam a fragmentação das responsabilidades educacionais. Superar tais dificuldades exige investimento em formação continuada, apoio da gestão escolar e a construção de uma cultura institucional pautada na corresponsabilidade, no respeito mútuo e no reconhecimento do AEE como parte integrante e essencial do processo educativo.

O professor de AEE é fundamental para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade nas escolas. Seu trabalho vai além do simples apoio pedagógico, pois envolve a promoção da autonomia, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a sensibilização da comunidade escolar e a superação de barreiras educacionais. Embora enfrente desafios relacionados à formação, recursos e articulação com outros profissionais, sua atuação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, têm direito à educação de qualidade.

A atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado é fundamental para a efetivação da educação inclusiva; contudo, essa prática enfrenta desafios significativos. A formação docente, acessibilidade, articulação entre docentes e práticas avaliativas representam áreas que demandam atenção e intervenção. A superação desses desafios requer políticas públicas consistentes, capacitação continuada, comprometimento institucional e uma mudança cultural que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Investir na formação dos professores de AEE e dos professores da sala de aula, na melhoria dos recursos pedagógicos e na integração entre as equipes escolares são

passos fundamentais para que a inclusão escolar seja cada vez mais uma realidade concreta nas escolas brasileiras.

Assim sendo, prática no Atendimento Educacional Especializado é essencial para garantir que os professores possam oferecer um ensino inclusivo e de qualidade. o docente contribui para o processo de inclusão escolar, respeitando as especificidades de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizado mais eficiente e acolhedor. Diante dos desafios, é importante que os professores do AEE busquem apoio, formação contínua e colaboração, para que possam enfrentar as dificuldades com mais recursos e confiança, sempre em busca da excelência na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. Avaliação educacional na perspectiva da inclusão. Revista Educação Especial, v. 32, p. 145–159, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado: orientações para a política pública. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Ministro da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de julho de 2015. Presidência da República- Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jan 2026.

BRITO, D. M. de. Fundamentos pedagógicos para o trabalho com portadores de necessidades especiais [recurso eletrônico]. São Paulo: Cengage, 2016.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: wak, 2. Ed, 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LAPLANE, A. L. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓIS, M. C. R.; _____. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MEC. **Documento Orientador Programa Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Presidência da República. Ministério da educação/MEC. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1.pdf>. Acesso em: 04 jan 2026.

MENDES, J. A. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 39, n. 144, p. 95–112, 2018.

MENDES, J. A.; FREITAS, R. H. Tecnologias assistivas na educação inclusiva. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 13, n. 2, p. 56–70, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

OLIVEIRA, P. S.; NASCIMENTO, M. D. Formação docente e práticas colaborativas. *Cadernos de Educação Especial*, v. 25, p. 105–120, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translationportuguese?LangID=por>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PASSOS, A. C.; SILVA, T. C. AEE: conceitos e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 33–49, 2020.

RIBEIRO, P.; SIMÕES, J.; PAIVA, L. Educação inclusiva e contradições. *Revista Educação em Debate*, v. 17, p. 5–15, 2017.

SANTANA, R. S. et al. Adaptação curricular para educação inclusiva. **Brasílian Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 22216-2226 jan. 2020. Disponível em: <https://www.brasilianjournals.com/index.php/BRDJ/article/view/6130/5452>. Acesso em: 04 jan. 2026.

SANTOS, R. Acessibilidade e materiais pedagógicos adaptados. *Ensino & Inclusão*, v. 8, n. 1, p. 72–85, 2021.

SILVA, C. R. Formação docente e seus desafios. *Educação Hoje*, v. 37, n. 3, p. 98–111, 2017.

SOUZA, L. F.; LIMA, R. A colaboração entre profissionais docentes. *Revista de Políticas Educacionais*, v. 14, p. 40–55, 2018.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. *Promoting inclusive practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003.

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

UNESCO. *Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all*. Paris: UNESCO, 2020.