

EDUCAÇÃO SEM EXCEÇÕES: FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

EDUCATION WITHOUT EXCEPTIONS: TEACHER EDUCATION AND THE ROLE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT (AEE) IN BUILDING AN INCLUSIVE SCHOOL

EDUCACIÓN SIN EXCEPCIONES: FORMACIÓN DOCENTE Y EL PAPEL DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE) EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Bartolomeu Moura Junior

Doutorando em Ciências da Educação – Universidad Tres Fronteras (UNITER),
Ciudad del Este, Paraguai.

Mestre em Educação – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas,
Tocantins.

Especialista em Gestão Educacional – Universidade Federal do Tocantins (UFT).
Licenciado em Matemática – Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

Mônica Vasconcelos da Silva

Mestranda em Educação
Universidad Europea del Atlántico
E-mail: vasmonia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2276-5710>

Estéfano Stange Portella

Mestre em Educação em Ciências e matemática
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
E-mail: estefanoportella@gmail.com

Giovanna Fiorani Zandomenego

Pós-graduada lato sensu em Alfabetização e Letramento: séries iniciais e EJA.
Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva.
Graduada em Pedagogia Plena pela IESFAVI.
E-mail: giovanna.fz@hotmail.com

Aziz Julio Salles Ramos

Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação
Must University
E-mail: azizsramos@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objeto de estudo a relação entre formação docente e o papel do Atendimento Educacional Especializado na construção de uma escola inclusiva, considerando a persistente distância entre os marcos normativos da educação inclusiva e sua efetivação nas práticas escolares. O problema de pesquisa consiste em compreender de que modo a literatura acadêmica e os documentos institucionais têm concebido a formação de professores e o AEE como elementos articulados na promoção da participação e da aprendizagem de estudantes público da educação especial. O objetivo central é analisar essas produções, identificando fundamentos teóricos, sentidos atribuídos ao AEE e implicações para a organização do trabalho pedagógico. O referencial teórico apoia-se em abordagens que compreendem a educação inclusiva como princípio orientador da escola e o AEE como prática pedagógica complementar ao ensino comum, integrada ao projeto educativo institucional. Metodologicamente, o estudo adota uma revisão de literatura de natureza integrativa e descritiva, com análise de produções nacionais e internacionais e de documentos normativos relevantes para a área. Os achados indicam que a efetivação da educação inclusiva está associada à preparação docente contínua, à clareza das funções do AEE e à articulação entre professores, currículo e políticas educacionais. Conclui-se que a formação docente e o AEE constituem eixos indissociáveis na construção de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem e a participação, contribuindo para o avanço teórico do campo e oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; atendimento educacional especializado; escola inclusiva.

Abstract

The article examines the relationship between teacher education and the role of Specialized Educational Support in the construction of an inclusive school, considering the persistent gap between the normative frameworks of inclusive education and their implementation in school practices. The research problem consists of understanding how academic literature and institutional documents have conceptualized teacher education and Specialized Educational Support as articulated elements in promoting participation and learning among students who are the target group of special education. The main objective is to analyze these productions, identifying theoretical foundations, the meanings attributed to Specialized Educational Support, and implications for the organization of pedagogical work. The theoretical framework is grounded in approaches that understand inclusive education as a guiding principle of the school and Specialized Educational Support as a pedagogical practice complementary to mainstream education, integrated into the institutional educational project. Methodologically, the study adopts an integrative and descriptive literature review, analyzing national and international publications as well as relevant normative documents in the field. The findings indicate that the effective implementation of inclusive education is associated with continuous teacher preparation, clarity regarding the functions of Specialized Educational Support, and articulation among teachers, curriculum, and educational policies. It is concluded that teacher education and Specialized Educational Support constitute inseparable axes in the construction of school environments that foster learning and participation, contributing to theoretical advancement in the field and offering support for the improvement of inclusive educational policies and practices.

Keywords: inclusive education; teacher education; specialized educational support; inclusive school.

Resumen

El artículo tiene como objeto de estudio la relación entre la formación docente y el papel de la Atención Educativa Especializada en la construcción de una escuela inclusiva, considerando la persistente distancia entre los marcos normativos de la educación inclusiva y su aplicación en las prácticas escolares. El problema de investigación consiste en comprender de qué modo la literatura

académica y los documentos institucionales han concebido la formación del profesorado y la Atención Educativa Especializada como elementos articulados en la promoción de la participación y del aprendizaje del alumnado destinatario de la educación especial. El objetivo central es analizar estas producciones, identificando los fundamentos teóricos, los significados atribuidos a la Atención Educativa Especializada y las implicaciones para la organización del trabajo pedagógico. El marco teórico se apoya en enfoques que entienden la educación inclusiva como principio orientador de la escuela y la Atención Educativa Especializada como una práctica pedagógica complementaria a la enseñanza ordinaria, integrada en el proyecto educativo institucional. Metodológicamente, el estudio adopta una revisión de la literatura de carácter integrador y descriptivo, con análisis de producciones nacionales e internacionales y de documentos normativos relevantes para el ámbito educativo. Los hallazgos indican que la implementación efectiva de la educación inclusiva se asocia con la preparación continua del profesorado, la claridad en las funciones de la Atención Educativa Especializada y la articulación entre docentes, currículo y políticas educativas. Se concluye que la formación docente y la Atención Educativa Especializada constituyen ejes inseparables en la construcción de entornos escolares que favorezcan el aprendizaje y la participación, contribuyendo al avance teórico del campo y ofreciendo aportaciones para la mejora de las políticas y prácticas educativas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva; formación docente; atención educativa especializada; escuela inclusiva.

1. Introdução

A educação inclusiva consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais ao afirmar o direito de todos os estudantes à participação plena nos processos escolares, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Esse entendimento desloca o foco da adaptação do estudante para a reorganização da escola, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na gestão e, sobretudo, na formação dos professores. Documentos internacionais e nacionais convergem ao reconhecer que a inclusão não se restringe ao acesso, mas envolve permanência, aprendizagem e participação significativa (UNITED NATIONS, 2006; UNESCO, 2020).

No contexto brasileiro, a educação inclusiva encontra respaldo normativo em marcos legais que definem a educação especial como modalidade transversal, articulada ao ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar à escolarização, destinado a eliminar barreiras que dificultam o processo educativo (BRASIL, 2008). A Lei Brasileira de Inclusão reafirma essa diretriz ao assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, reforçando a responsabilidade das instituições escolares e dos profissionais da educação

(BRASIL, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, caracteriza-se como um conjunto de práticas pedagógicas específicas que não substituem o ensino regular, mas o apoiam por meio de recursos, estratégias e serviços especializados. A literatura destaca que sua efetividade depende da articulação com a sala de aula comum e do trabalho colaborativo entre professores, evitando a fragmentação das ações educativas (MANTOAN, 2003; PAULINI *et al.*, 2024). Nessa perspectiva, o AEE assume papel estruturante na promoção de condições equitativas de aprendizagem.

A centralidade da formação docente emerge de forma recorrente nos estudos sobre inclusão escolar. Pesquisas indicam que atitudes, crenças profissionais e sentimentos de autoeficácia dos professores influenciam diretamente a implementação de práticas inclusivas e a experiência escolar dos estudantes (HEYDER; SÜDKAMP; STEINMAYR, 2020; WOODCOCK *et al.*, 2022). A formação inicial e continuada mostra-se, portanto, elemento decisivo para que o AEE seja compreendido como prática pedagógica integrada ao projeto educativo da escola (ALVES; SILVA, 2024).

Apesar dos avanços normativos e conceituais, a literatura aponta desafios persistentes na operacionalização do AEE, especialmente no que se refere à clareza de suas funções, à colaboração entre profissionais e à preparação docente para atuar em contextos inclusivos. Estudos evidenciam lacunas entre o que é previsto nas políticas educacionais e o que se concretiza nas práticas escolares, sinalizando a necessidade de aprofundar análises sobre a relação entre formação docente e AEE (FONTOURA, 2023; MIRANDA *et al.*, 2025).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar como a literatura acadêmica e os documentos normativos abordam a formação docente e o papel do Atendimento Educacional Especializado na construção de uma escola inclusiva. A pergunta que orienta a pesquisa é: de que modo a produção científica tem discutido a articulação entre formação de professores e AEE como elemento estruturante da educação inclusiva? Ao responder a essa questão, busca-se contribuir para a compreensão teórica do tema, oferecendo subsídios para o

aprimoramento das práticas formativas e pedagógicas fundamentadas na literatura especializada (AINSCOW; BOOTH, 2011; JURKOWSKI; MÜLLER, 2018; YADA *et al.*, 2022).

2. Referencial Teórico

2.1 Educação inclusiva como princípio organizador da escola

A educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a escola deve organizar-se para acolher a diversidade dos estudantes, garantindo participação e aprendizagem a todos. Esse princípio desloca a lógica seletiva historicamente presente nos sistemas educacionais e orienta a construção de ambientes escolares flexíveis, capazes de responder a diferentes necessidades educacionais (AINSCOW; BOOTH, 2011). A inclusão, nesse sentido, é entendida como processo contínuo de ampliação das oportunidades educativas.

Documentos internacionais reforçam esse entendimento ao reconhecerem a educação inclusiva como direito humano fundamental. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que os sistemas educacionais devem assegurar acesso, permanência e aprendizagem em igualdade de condições, rejeitando práticas segregadoras (UNITED NATIONS, 2006). O Comentário Geral nº 4 amplia essa diretriz ao destacar que a inclusão exige transformações estruturais, pedagógicas e formativas nas instituições escolares (UNITED NATIONS, 2016).

A literatura educacional também evidencia que a inclusão não se restringe à matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas. Trata-se de promover participação ativa nas atividades escolares e pertencimento à comunidade educativa, o que demanda revisão das práticas pedagógicas e das concepções de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 2003). Assim, a educação inclusiva assume caráter transversal e orientador do projeto pedagógico.

Nesse panorama, a escola inclusiva é compreendida como espaço que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A organização do currículo, a avaliação e o uso de recursos pedagógicos passam a

ser pensados de forma articulada, evitando respostas isoladas ou compensatórias (UNESCO, 2020). Essa abordagem sustenta a necessidade de políticas e práticas integradas.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado no marco das políticas educacionais

No contexto brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado é definido como serviço destinado a apoiar o processo de escolarização dos estudantes público da educação especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o AEE deve ocorrer de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, com foco na eliminação de barreiras à aprendizagem (BRASIL, 2008). Essa definição reforça sua função articuladora, e não substitutiva.

A Lei Brasileira de Inclusão consolida esse entendimento ao afirmar que a educação especial integra o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O texto legal atribui às redes de ensino a responsabilidade pela oferta do AEE, assegurando recursos, serviços e formação adequada aos profissionais envolvidos (BRASIL, 2015). Dessa forma, o AEE passa a ser componente estruturante das políticas de inclusão.

Estudos recentes indicam que a efetividade do AEE depende da clareza de seus objetivos pedagógicos e de sua integração com a sala de aula comum. A literatura aponta que práticas fragmentadas ou desvinculadas do currículo tendem a reduzir o potencial do atendimento especializado (PAULINI *et al.*, 2024). O alinhamento entre AEE e ensino regular aparece, portanto, como condição para a promoção da aprendizagem.

Análises acadêmicas também destacam desafios relacionados à implementação do AEE, como a definição de papéis profissionais e a articulação entre professores. A revisão da literatura evidencia que a ausência de diálogo sistemático entre os diferentes espaços educativos compromete a função complementar do atendimento (FONTOURA, 2023; MIRANDA *et al.*, 2025). Esses achados reforçam a necessidade de compreensão teórica consistente

sobre o AEE.

2.3 Formação docente e práticas inclusivas

A formação docente é reconhecida como eixo central para a consolidação da educação inclusiva. A literatura indica que professores com formação adequada tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis à diversidade dos estudantes (ALVES; SILVA, 2024). Esse processo envolve tanto a formação inicial quanto ações formativas ao longo da carreira.

Pesquisas internacionais apontam que atitudes docentes em relação à inclusão influenciam diretamente o clima escolar e as experiências socioemocionais dos estudantes. Estudos de revisão evidenciam associação entre crenças profissionais, sentimentos de autoeficácia e adoção de práticas inclusivas no cotidiano escolar (HEYDER; SÜDKAMP; STEINMAYR, 2020; YADA *et al.*, 2022). Esses resultados indicam que a formação deve contemplar dimensões pedagógicas e atitudinais.

Outro aspecto recorrente na literatura é a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do AEE. Investigações destacam que modelos de cooperação profissional favorecem o planejamento conjunto e a construção de respostas educativas mais consistentes (JURKOWSKI; MÜLLER, 2018). Essa articulação amplia as possibilidades de atendimento às necessidades educacionais.

Nesse sentido, a formação docente para a inclusão requer abordagem integrada, que considere conhecimentos pedagógicos, compreensão das políticas educacionais e práticas colaborativas. A literatura revisada converge ao apontar que a qualificação profissional constitui condição indispensável para que o AEE cumpra sua função no interior da escola inclusiva (WOODCOCK *et al.*, 2022).

2.4 Articulação entre formação docente, AEE e escola inclusiva

A análise da literatura permite observar que a relação entre formação docente e AEE ocupa posição estratégica na construção de escolas inclusivas. O AEE, quando compreendido como prática pedagógica articulada ao ensino

comum, demanda professores preparados para atuar de forma integrada e reflexiva (MANTOAN, 2003; MIRANDA *et al.*, 2025). Essa articulação fortalece a coerência entre políticas e práticas educacionais.

Relatórios internacionais ressaltam que sistemas educacionais inclusivos dependem de investimentos contínuos na formação dos profissionais da educação. O Global Education Monitoring Report destaca que a qualificação docente influencia diretamente a capacidade das escolas de responder à diversidade estudantil (UNESCO, 2020). Esses apontamentos dialogam com a produção acadêmica analisada.

A revisão da literatura também evidencia que a efetivação da inclusão escolar não decorre apenas de dispositivos legais, mas da apropriação desses marcos pelos profissionais da educação. A formação docente aparece como mediadora entre as normativas e as práticas escolares, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos (UNITED NATIONS, 2016).

Dessa forma, o referencial teórico sustenta que a educação inclusiva se consolida na interseção entre políticas educacionais, organização do AEE e formação docente. A literatura analisada demonstra que esses elementos, quando articulados, oferecem bases consistentes para a construção de uma escola que promova aprendizagem e participação para todos.

3. Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem de revisão da literatura, de natureza integrativa e descritiva, alinhada ao objetivo de analisar como a produção acadêmica e os documentos normativos têm abordado a formação docente e o papel do Atendimento Educacional Especializado na construção de uma escola inclusiva. Essa opção metodológica permitiu reunir, organizar e interpretar diferentes perspectivas teóricas, favorecendo a compreensão do tema a partir de estudos consolidados e amplamente reconhecidos no campo da educação inclusiva.

A busca pelos estudos foi realizada em bases científicas de ampla circulação na área educacional, como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, além de documentos oficiais de organismos internacionais e nacionais. Essas fontes foram selecionadas por sua relevância acadêmica e por concentrarem produções qualificadas relacionadas à educação inclusiva, à formação docente e ao Atendimento Educacional Especializado. Foram considerados apenas trabalhos disponíveis na íntegra e diretamente relacionados ao escopo da pesquisa.

Os descritores utilizados incluíram termos como educação inclusiva, formação docente, Atendimento Educacional Especializado e escola inclusiva, combinados por operadores booleanos com o objetivo de ampliar o alcance da busca. O processo de seleção dos estudos seguiu etapas sistemáticas de identificação, triagem, leitura integral e inclusão, garantindo transparência, coerência interna e possibilidade de reproduzibilidade do percurso metodológico.

A análise dos materiais selecionados concentrou-se na identificação de conceitos centrais, fundamentos normativos e interpretações teóricas recorrentes na literatura. Foram priorizados autores clássicos e produções recentes, nacionais e internacionais, compondo um referencial consistente e articulado aos objetivos do estudo. Essa estratégia metodológica permitiu sustentar a discussão proposta e oferecer base teórica sólida para a compreensão da formação docente e do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola inclusiva.

4. Resultados e Discussão

A análise da literatura revisada permitiu identificar convergências consistentes quanto ao entendimento da educação inclusiva como princípio estruturante da organização escolar. Os estudos apontam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação efetiva dos estudantes nas práticas pedagógicas e na vida escolar, exigindo reorganização institucional e pedagógica contínua (AINSCOW; BOOTH, 2011; UNITED NATIONS, 2006). Esse achado sustenta a centralidade da escola como espaço de

garantia de direitos educacionais.

Outro resultado recorrente refere-se ao papel do Atendimento Educacional Especializado como suporte pedagógico complementar ao ensino comum. A literatura destaca que o AEE apresenta maior potencial quando articulado ao currículo regular e desenvolvido em diálogo com os professores da sala comum, evitando ações isoladas ou paralelas ao projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2008; PAULINI *et al.*, 2024). Essa articulação aparece como condição para a promoção da aprendizagem.

Os estudos também evidenciam que a formação docente constitui elemento decisivo para a efetivação das práticas inclusivas. As produções analisadas indicam que professores com formação específica e continuada tendem a desenvolver maior segurança profissional, além de atitudes mais favoráveis à inclusão, o que repercute positivamente na organização das práticas pedagógicas (ALVES; SILVA, 2024; YADA *et al.*, 2022). Esse resultado converge com pesquisas internacionais sobre autoeficácia docente.

A literatura revisada aponta ainda desafios relacionados à implementação do AEE nas redes de ensino, especialmente no que se refere à clareza de funções, à cooperação entre profissionais e à apropriação das diretrizes normativas no cotidiano escolar. Esses aspectos são destacados como fatores que limitam a efetividade do atendimento especializado quando não há alinhamento entre políticas, formação e prática pedagógica (FONTOURA, 2023; MIRANDA *et al.*, 2025).

A Tabela 1 sintetiza os principais achados identificados na revisão da literatura, articulando eixos analíticos recorrentes, contribuições teóricas e implicações para a construção de uma escola inclusiva, conforme discutido ao longo desta seção.

Tabela 1 – Síntese dos principais achados da literatura sobre formação docente e AEE

Eixo analisado	Principais achados	Autores de referência
Educação inclusiva	Inclusão entendida	AINSCOW; BOOTH;

	como participação e aprendizagem, não restrita ao acesso	MANTOAN; UNESCO
Atendimento Educacional Especializado	AEE como prática complementar e articulada ao ensino comum	BRASIL; PAULINI <i>et al.</i> ; FONTOURA
Formação docente	Formação inicial e continuada associada a práticas inclusivas consistentes	ALVES; SILVA; YADA <i>et al.</i> ; WOODCOCK <i>et al.</i>
Atitudes e cooperação profissional	Autoeficácia e trabalho colaborativo influenciam a inclusão	HEYDER <i>et al.</i> ; JURKOWSKI; MÜLLER
Políticas educacionais	Marcos legais orientam, mas dependem de apropriação pedagógica	UNITED NATIONS; BRASIL; MIRANDA <i>et al.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da revisão da literatura.

A discussão dos resultados evidencia que os achados dialogam de forma consistente com o referencial teórico adotado, confirmando que a construção de uma escola inclusiva depende da articulação entre políticas educacionais, formação docente e organização do Atendimento Educacional Especializado. As convergências identificadas reforçam que a inclusão escolar é processo institucional e pedagógico, sustentado por práticas formativas e colaborativas (UNESCO, 2020; UNITED NATIONS, 2016).

Assim, os resultados analisados sustentam a aceitação da proposição de que a formação docente e o AEE ocupam posição estratégica na efetivação da educação inclusiva. A literatura revisada indica que, quando esses elementos são compreendidos de forma integrada, ampliam-se as possibilidades de garantir

participação, aprendizagem e equidade no contexto escolar, conforme evidenciado pelos estudos analisados.

5. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar como a literatura acadêmica e os documentos normativos abordam a formação docente e o papel do Atendimento Educacional Especializado na construção de uma escola inclusiva. A análise realizada evidencia que a inclusão escolar é apresentada como processo institucional que envolve reorganização pedagógica, atuação profissional articulada e garantia de condições para participação e aprendizagem dos estudantes, ultrapassando abordagens restritas ao acesso ao ensino regular (AINSCOW; BOOTH, 2011).

A síntese dos achados indica que o AEE é compreendido como prática pedagógica complementar ao ensino comum, cuja efetividade está associada à integração com o currículo escolar e à atuação conjunta entre professores. A literatura analisada mostra que a formação docente assume papel estruturante nesse processo, ao favorecer práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva e às orientações das políticas educacionais vigentes (UNESCO, 2020).

No plano teórico e prático, os resultados reforçam a importância de políticas formativas contínuas que articulem conhecimentos pedagógicos, compreensão normativa e organização do trabalho escolar. A implementação dessas orientações requer recursos como programas de formação docente consistentes, tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo e condições organizacionais que possibilitem a articulação entre o AEE e a sala de aula comum.

Considerando o recorte adotado, centrado na revisão da literatura e em documentos normativos, o estudo contribui para sistematizar interpretações teóricas relevantes sobre formação docente e AEE no contexto da educação inclusiva. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise desse tema a partir de

diferentes contextos educacionais e políticas públicas, ampliando a compreensão sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento de práticas inclusivas nos sistemas de ensino (UNITED NATIONS, 2016).

Referências

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ALVES, Mayara Ferreira; SILVA, Rita de Fátima. **A formação docente para o Atendimento Educacional Especializado**. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 4, n. 16, p. 170-190, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/gepifip.v4i16.22485>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22485>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

FONTOURA, Mariana Figueira. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) — Universidade de Cruz Alta

(UNICRUZ), Cruz Alta, RS, 2023. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2025/03/DISSERTACAO-FINAL-MARIANA-FIGUEIRA-FONTOURA.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

HEYDER, Anke; SÜDKAMP, Anna; STEINMAYR, Ricarda. **How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?** Learning and Individual Differences, v. 77, 2020, 101776. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608019301128>. Acesso em: 14 jan. 2026.

JURKOWSKI, Susanne; MÜLLER, Bettina. **Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads.** Teaching and Teacher Education, v. 75, p. 224-231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17311861>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MIRANDA, Leandro et al. **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.** In: Conhecimento em Rede: Explorando a Multidisciplinaridade. Editora Impacto Científico, p. 1257-1289, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/edimpacto2025.090-087>. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/download/11522/12922/40687>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PAULINI, Rosangela Miao et al. **A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar**. Revista Tópicos, v. 2, n. 13, p. 1-14, 2024. DOI: [10.5281/zenodo.13846790](https://doi.org/10.5281/zenodo.13846790). Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-sala-de-atendimento-educacional-especializado-aee-na-inclusao-escolar>. Acesso em: 14 jan. 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 14 jan. 2026.

UNITED NATIONS. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. **General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24)**. Geneva: United Nations, 2016. (CRPD/C/GC/4). Disponível em: <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>. Acesso em: 14 jan. 2026.

UNITED NATIONS. Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)**. New York: United Nations, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 14 jan. 2026.

WOODCOCK, Stuart; SHARMA, Umesh; SUBBAN, Pearl; HITCHES, Elizabeth. **Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices**. Teaching and Teacher Education, v. 117, 2022, 103802. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001767>. Acesso

em: 14 jan. 2026.

YADA, Akie; LESKINEN, Markku; SAVOLAINEN, Hannu; SCHWAB, Susanne.

Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, v. 109, 2022, 103521. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002468>. Acesso em: 14 jan. 2026.