REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (SES): TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE): FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

Ana Rosária Soares da Silva
Doutora, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: ana.rosaria@hotmail.com

Daniela da Silva de Carvalho
Mestre, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br

Laurilene Cardodo da Silva Lopes
Doutora, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: lauralopesharel@gmail.com

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda
Doutora, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Doutor, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com

Antonio Luiz Alencar Miranda
Doutor, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br

Heloisa Helena da Silva Ferreira
Mestre, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: heloisahsf@hotmail.com

Domitilia Lopes de Sousa
Doutora, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Brasil
E-mail: domitilialopes@hotmail.com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

Resumo: Este artigo analisa a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilar da educação inclusiva, focando na indissociabilidade entre a formação docente e a eficácia das práticas pedagógicas. O objetivo é discutir como a qualificação contínua dos professores permite a identificação e a eliminação de barreiras que impedem a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. A pesquisa destaca que o AEE não deve ser visto como um reforço escolar, mas como um suporte técnico-pedagógico que exige domínio de tecnologias assistivas e metodologias diversificadas. Conclui-se que a carência de formação específica ainda é um desafio significativo, sendo necessário que as políticas públicas e as instituições de ensino promovam espaços de formação em serviço para garantir que a inclusão transponha o âmbito legal e se concretize na prática cotidiana da sala de aula.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, AEE, Formação Docente, Prática pedagógica.

Abstract: This article analyzes the relevance of Specialized Educational Services (SES) as a pillar of inclusive education, focusing on the inseparability between teacher training and the effectiveness of pedagogical practices. The objective is to discuss how continuous teacher qualification enables the identification and elimination of barriers that hinder the full participation of students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness in mainstream education. The research highlights that SES should not be viewed as school tutoring, but as technical-pedagogical support that requires mastery of assistive technologies and diversified methodologies. It concludes that the lack of specific training remains a significant challenge, necessitating that public policies and educational institutions promote in-service training opportunities to ensure that inclusion transcends the legal framework and is realized in daily classroom practice.

Keywords: Inclusive Education, SES, Teacher Training, Pedagogical Practice.

Resumen (Español)

Resumen: Este artículo analiza la relevancia de la Atención Educativa Especializada (AEE) como pilar de la educación inclusiva, centrándose en la inseparabilidad entre la formación docente y la eficacia de las prácticas pedagógicas. El objetivo es discutir cómo la capacitación continua de los docentes permite la identificación y eliminación de las barreras que impiden la plena participación de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/superdotación en la enseñanza regular. La investigación destaca que la AEE no debe ser vista como un refuerzo escolar, sino como un soporte técnico-pedagógico que exige el dominio de tecnologías asistivas y metodologías diversificadas. Se concluye que la carencia de formación específica sigue siendo un desafío significativo, siendo necesario que las políticas públicas y las instituciones educativas promuevan espacios de formación en servicio para garantizar que la inclusión trascienda el ámbito legal y se concrete en la práctica cotidiana del aula.

Palabras clave: Educación Inclusiva, AEE, Formación Docente, Práctica pedagógica.

1. Introdução

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

A democratização do acesso à educação básica no Brasil, consolidada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), impôs às instituições de ensino o desafio de transitar de um modelo meramente integrador para uma perspectiva efetivamente inclusiva. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge não apenas como um serviço complementar, mas como uma estratégia política e pedagógica central para garantir que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (PAEE) tenham assegurado o direito à aprendizagem e à permanência no ensino regular.

Entretanto, a implementação do AEE revela uma lacuna persistente entre a prescritividade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a realidade cotidiana das salas de recursos multifuncionais. Como aponta Garcia (2013), a eficácia da inclusão está vinculada ao tripé: acesso, ingresso e permanência com sucesso. Para que esse ciclo se complete, a formação docente surge como variável crítica. Frequentemente, o discurso da "escola para todos" esbarra na carência de preparo técnico-pedagógico, o que pode converter o espaço escolar em um ambiente de isolamento em vez de desenvolvimento intelectual.

O presente artigo analisa os nexos entre a formação docente e a qualidade da prática no AEE. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superar o caráter burocrático do serviço, fomentando uma prática que reconheça a singularidade do sujeito e elimine barreiras. Para tanto, o estudo orienta-se pela seguinte questão: Em que medida a formação docente influencia a articulação entre o AEE e a sala comum na garantia do direito à aprendizagem?

1.1. Percurso Metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e caráter analítico. O procedimento metodológico consistiu no levantamento e análise de documentos normativos e referenciais teóricos que

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

discutem a Educação Especial no contexto brasileiro. As fontes compreenderam a legislação federal vigente e a literatura especializada disponível em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico, artigos científicos dentre outras publicações acerca do tema, utilizando os descritores: “Atendimento Educacional Especializado”, “Educação Inclusiva” e “Formação Docente”. Os critérios de seleção priorizaram obras clássicas do campo e estudos publicados entre 2014 e 2024, visando a atualização do debate. O material coletado foi submetido à análise de conteúdo, permitindo a organização da discussão em eixos que preconizam a formação teórica e a prática pedagógica real.

2. Educação Especial e Inclusiva: Paradigmas e Tensões

A Educação Especial é uma modalidade transversal, definida por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar, complementar ou suplementar o ensino comum (BRASIL, 2001). Nesse sentido, a Educação Inclusiva constitui um direito assegurado, exigindo a disponibilização de profissionais qualificados para o AEE, visando a eliminação de barreiras que impedem a participação plena dos estudantes.

É fundamental que sistemas educacionais, escolas e famílias contemplem os princípios da inclusão, pautados na premissa de que toda pessoa aprende e que esse processo é singular. O convívio no ambiente da escola comum beneficia a todos, pois a perspectiva inclusiva pressupõe uma educação adequada às diferenças. Para Garcia (2013), a inclusão é um processo atitudinal que envolve toda a comunidade escolar. A distância entre o “discurso da justiça” e a realidade de desrespeito ou indiferença é o ponto de maior tensão. Para que o estudante seja um aprendiz de sucesso, a escola precisa migrar da integração (onde o aluno se adapta à norma) para a inclusão (onde a escola se transforma para acolher a diversidade).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), uma nova visão de educação começou a nortear atitudes globais, reafirmando que toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir um nível

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

aceitável de aprendizagem. No Brasil, esse processo foi gradativo, evoluindo até a garantia de que estudantes com necessidades educacionais específicas frequentem e aprendam nos mesmos espaços que seus pares.

Nas palavras de Mantoan (2018), a inclusão representa um avanço que rompe com a segregação das escolas especiais, abrindo caminhos para um sistema de ensino único e sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ratifica esse objetivo, orientando para o acesso ao ensino regular com participação e aprendizagem. Entretanto, a mera garantia de matrícula, prevista desde a Constituição de 1988, não encerra o desafio. Para a plena efetivação do AEE, o docente deve ser capaz de identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (FREITAS, 2011).

Uma escola comum só se torna inclusiva quando se reestrutura institucionalmente. Segundo Booth e Ainscow (2012), a escola inclusiva favorece a relação social e propicia maior envolvimento pedagógico. Contudo, essa transformação pressupõe um rompimento com concepções tradicionais de ensino. Como adverte Garcia (2013), o apoio ao professor é tão essencial quanto o atendimento ao aluno. A inclusão, portanto, não é uma política feita apenas para o público-alvo da educação especial, mas uma premissa de espaço para todos, sem hierarquias de condições humanas.

2.1. Educação Especial e Inclusiva: Entre o Direito Posto e o Direito Vivido

A Educação Especial Inclusiva é uma modalidade da educação escolar definida por uma proposta pedagógica que visa assegurar recursos e serviços organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns. Seu objetivo central é garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2001).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

Nesse sentido, constitui um direito assegurado por lei. Os instrumentos normativos determinam, para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas, a disponibilização de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo a eliminação das barreiras que impedem a plena participação desse público no processo educacional. É fundamental que os sistemas de ensino, a escola e os docentes contemplem o conjunto de conhecimentos constitutivos da educação especial para a promoção da inclusão. Tais princípios pautam-se na premissa de que toda pessoa tem o direito de acesso à educação e de que o processo de aprendizagem é único e singular.

A perspectiva inclusiva, desse modo, deve integrar o sistema regular de ensino, ofertando educação adequada às diferenças. Para isso, além da criação de vias de acesso, é necessário desenvolver recursos que atendam às condições de todos os estudantes, garantindo a participação determinada pela política educacional. Assim, as políticas públicas e as instâncias legislativas e executivas compõem um conjunto de diretrizes que atuam como instrumentos de direito à construção de uma educação especial inclusiva, garantindo a plena inclusão das diferenças nos ambientes regulares. Conquanto, para Garcia (2013):

> Não adianta falar dos belos discursos da justiça e ter um ambiente de desrespeito e indiferença. A inclusão é um processo que envolve atitude de familiares, professores, educando e comunidade em geral. A inclusão está diretamente ligada ao acesso, ingresso e permanência da criança especial [estudante com deficiência] nas escolas inclusivas, como aprendizes de sucesso (Garcia, 2013, p. 24).

Esta reflexão de Garcia (2013) toca no ponto mais sensível das políticas de inclusão: a distância entre o discurso normativo e a realidade do cotidiano escolar. O autor sinaliza uma contradição comum no sistema: não basta um projeto político-pedagógico formalmente inclusivo se, na prática, o estudante com deficiência é tratado como um “corpo estranho” na sala de aula. Para que o êxito na aprendizagem ocorra, a escola precisa migrar definitivamente da integração — na

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

qual o aluno deve se adaptar à escola — para a inclusão, em que a instituição se transforma para receber o estudante em sua singularidade.

Historicamente, a Declaração de Salamanca (1994) foi um dos marcos mais importantes para essa mudança de visão global. O documento reafirma o direito fundamental de todas as crianças à educação, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais (Unesco, 1994). No Brasil, esse olhar impulsionou um debate constante sobre a afirmação da política inclusiva. Foi um processo gradativo até se consolidar o direito de crianças e jovens com deficiência frequentarem e aprenderem nas mesmas condições e espaços que os estudantes sem deficiência.

Na linha de pensamento de Mantoan (2018), a inclusão representa um avanço que abre caminhos para a construção de um sistema educacional democrático. Sob essa ótica, as políticas fundamentam-se no princípio da igualdade e no respeito às diferenças individuais, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e a formação no ambiente escolar comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sistemas de ensino devem assegurar a transversalidade da modalidade desde a educação infantil até o ensino superior, prevendo a oferta do AEE e a formação de professores para tal fim.

A Constituição Federal de 1988 já antecipava esse direito ao prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Fernandes, 2007). Todavia, para sua plena efetivação, é imperativo que o professor esteja comprometido com uma prática reflexiva. Nas análises de Freitas (2011), a função docente envolve identificar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a participação dos estudantes. O AEE, como parte integrante do projeto pedagógico, reforça a interação no ambiente comum.

Desta feita, a escola inclusiva, segundo Booth e Ainscow (2012), favorece a relação social e propicia maior envolvimento nos processos educacionais. Contudo, a instauração desse sistema pressupõe o rompimento com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

concepções tradicionais de educação. Não apenas o estudante é atendido em suas diversidades, mas o professor deve receber o apoio necessário para alcançar uma educação de qualidade (Garcia, 2013).

Portanto, uma escola só se torna inclusiva ao se reestruturar para atender à diversidade. É importante ressaltar que a educação inclusiva não é voltada exclusivamente para estudantes com necessidades específicas; ao contrário, ela parte da premissa de um espaço para todos, sem hierarquias ou condições excludentes.

3. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Políticas Educacionais Brasileiras

A legislação e a história da Educação Especial brasileira percorreram um longo caminho no debate sobre a perspectiva da inclusão. O primeiro marco relevante ocorreu ainda no período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), por iniciativa de Dom Pedro II (Moreira, 2013). Embora assistencialista, esse evento deu início aos esforços para garantir educação às pessoas com deficiência no país.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961) já previa o direito dos então denominados “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino (Floriani, 2017). Na mesma linha, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu tratamento especial para estudantes com deficiências físicas, intelectuais ou altas habilidades. Contudo, como observa Moreira (2013), essas normativas não promoveram uma reorganização sistêmica, mantendo, na prática, um discurso que reforçava a segregação em classes especiais.

A ruptura com esse modelo segregador ganha força com a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação pública de qualidade. Sobre essa transição, Mantoan (2018) observa que a proposta inclusiva

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

prevê a retirada dos estudantes com deficiência das escolas exclusivas para que convivam nos mesmos espaços pedagógicos que os demais colegas, reposicionando o AEE como uma área específica no âmbito das escolas comuns.

O marco regulatório contemporâneo consolidou-se com o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009, que instituíram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Conforme assinala Both (2012), essa normativa define que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante, disponibilizando recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a sua plena participação e aprendizagem.

A Resolução nº 4/2009 delimita com precisão o público-alvo do AEE: estudantes com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Mais do que um espaço físico, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve ser institucionalizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, prevendo cronogramas de atendimento no turno inverso ao da classe comum, a atuação de professores especializados e a articulação com outros profissionais, como tradutores de Libras e guias-intérpretes.

Nesse cenário, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000) e a atual LDB (nº 9.394/96) reforçam a obrigação de os sistemas de ensino garantirem currículos, métodos e recursos específicos. Sartoretto (2011) assevera que a escola precisa oferecer serviços complementares para validar a perspectiva inclusiva. As SRM consolidam-se, assim, como espaços de ressignificação das identidades e construção de autonomia. Todavia, como adverte Fernandes (2007), o foco não deve estar apenas na matrícula, mas no suporte necessário para que esses sujeitos obtenham resultados concretos em seu desenvolvimento.

Corroborando esse pensamento, Mazzotta (2005) compreende o AEE como um conjunto de atividades pedagógicas que garantem a acessibilidade em todos os níveis de ensino. Entretanto, persiste um desafio prático: de acordo com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

Garcia (2013), em muitos contextos, o AEE tem assumido uma "complementaridade formal", funcionando de maneira isolada e pouco articulada com o trabalho pedagógico da classe comum.

Para que a inclusão seja efetiva, o AEE não deve substituir a escolarização regular, nem atuar como um “sistema paralelo” (Garcia, 2013). Os instrumentos pedagógicos e as tecnologias assistivas devem ser pensados em torno das especificidades de cada estudante, promovendo independência para sua formação. Assim, o AEE referenda a garantia de acesso e, sobretudo, a permanência com qualidade do público-alvo da educação especial na escola comum.

3.1. O Professor de AEE: Entre a Formação e a Articulação Pedagógica

Refletir sobre a formação docente para a Educação Especial na atualidade implica analisar as tendências vigentes para todo o corpo docente da educação básica, considerando seus avanços e conflitos (Garcia, 2013). Historicamente, os profissionais dessa área eram formados como professores primários, com saberes baseados em práticas assistencialistas. Somente na década de 1970 iniciou-se o pensamento de uma educação integrada aos cursos de Pedagogia, por meio de habilitações específicas.

O AEE surge, portanto, como um serviço educacional que visa a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para efetivar o direito à inclusão. Diante da especificidade desse atendimento, a formação contínua torna-se um imperativo. É importante recordar que as primeiras iniciativas de educar pessoas com deficiência, no século XVI, eram pautadas no modelo médico, onde o "aluno-paciente" era submetido a uma ação pedagógica clínico-terapêutica (Castaman, 2006). A mudança de paradigma exige hoje uma qualificação que envolva valorização profissional e condições dignas de trabalho (FERNANDES, 2006). Conforme Saviani (2010):

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

> A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente [...] (Saviani, 2010, p. 53).

Nesse sentido, Nóvoa (2019) aponta que a formação deve tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo para a emancipação e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes. A prática pedagógica precisa atualizar-se constantemente, compreendendo que o conhecimento não é um produto acabado. O cotidiano da sala de aula e seus desafios são os reais laboratórios que preparam o docente para atuar na diversidade. Contudo, Mantoan (2018) adverte que as políticas públicas ainda carecem de oferecer condições ideais para essa atualização.

O profissional do AEE deve estar profundamente envolvido com a aprendizagem do estudante. Dourado (2015) reflete que esse acompanhamento deve ser articulado de modo a não comprometer o desenvolvimento da classe, mas sim potencializar as capacidades individuais. Análogo a esse pensamento, Castaman (2006) enfatiza que a escola tem o papel de modificar situações de defasagem por meio de projetos significativos, e não por meio de práticas segregativas. Ensinar sob a ótica do reconhecimento dos direitos implica entender a diversidade como um valor, construindo um espaço plural onde todos participam.

Entretanto, a resistência a inovações ainda é uma barreira. Mantoan (2018) ressalta que muitos professores mantêm uma visão funcional do ensino, rejeitando o que ameaça romper seus esquemas de trabalho tradicionais.

> A transformação exige metodologias específicas e autonomia. Uma escola de qualidade é um espaço de construção de personalidades autônomas, onde se aprende a valorizar a diferença pela convivência e pelo espírito solidário (Mantoan, 2018, p. 51).

O grande diferencial da escola inclusiva reside na parceria entre família, escola e comunidade. Nóvoa (2019) enfatiza que a “metamorfose da escola” ocorre quando os professores se unem em coletivo para construir práticas que respondam

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

ao fim do modelo escolar tradicional. Sob esse ponto de vista, as práticas pedagógicas devem ser executadas em regime de colaboração entre o professor regente e o professor do AEE. Esse apoio mútuo permite um planejamento adequado para os desafios da inclusão.

Para atingir esse modelo, são necessários investimentos robustos na qualificação docente. Mantoan (2018) defende que a escola do futuro precisa reorganizar-se pedagogicamente, garantindo tempo e liberdade para aprender, sem exclusões ou reprovações por exclusão. Atuar na educação inclusiva é refletir sobre uma escola justa, onde estudantes com e sem deficiência aprendam juntos, sendo a diversidade o princípio básico para a intervenção pedagógica.

> Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (Garcia, 2013, p. 87).

Com efeito, o AEE, por meio da prática do professor especializado, é a intervenção mais considerável para garantir a qualidade do processo de aprendizagem. A escola inclusiva, ao oferecer suporte técnico e humano, permite que as diferenças sejam respeitadas e que todos os educandos construam seus caminhos de forma plena.

Considerações Finais

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como o eixo estruturante da educação inclusiva no Brasil, embora sua eficácia real permaneça intrinsecamente vinculada à superação de obstáculos históricos na formação e na valorização docente. Compreeende-se que a existência de marcos legais robustos e avançados, ainda que fundamental para a garantia de direitos, não possui, isoladamente, o poder de transpor as barreiras atitudinais e as lacunas pedagógicas que continuam a segregar o Público-Alvo da Educação Especial

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

(PAEE) no cotidiano das escolas regulares. O estudo evidenciou que a formação do professor de AEE — e, por extensão, de todo o corpo docente — demanda uma transição definitiva do modelo técnico-assistencialista para uma perspectiva de formação continuada e em serviço, capaz de prover não apenas o domínio de tecnologias assistivas, mas a autonomia para uma atuação verdadeiramente articulada entre a sala de recursos e a sala comum.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade urgente de se consolidar o ensino colaborativo como prática sistêmica, onde a inclusão deixa de ser um encargo solitário do especialista para se tornar uma corresponsabilidade coletiva. Os resultados indicam que o sucesso acadêmico e social do estudante depende de uma rede de colaboração que envolva escola, família e poder público, sustentada por políticas que superem o caráter meramente prescritivo e ofereçam condições objetivas de trabalho, infraestrutura e suporte técnico-pedagógico. Em última análise, a educação inclusiva alicerçada na equidade só se materializa quando a instituição escolar aceita o desafio de reorganizar seus espaços e mentalidades, reconhecendo a singularidade do estudante como o eixo central do processo educativo. Portanto, a efetiva ocupação dos territórios educacionais pelas pessoas com deficiência exige que a prática pedagógica transponha a retórica da legalidade e se concretize como um instrumento de emancipação e justiça social.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/02/2026.

BRASIL. **Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em:19/04/2026.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/02/2026.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/04/2026.

CASTAMAN, A. S. "Educação inclusiva e a formação de professores". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 12, n. 3, 2006.

DOURADO, L. F. "Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios". **Educação e Sociedade**, vol. 36, n. 131, 2015

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

FLORIANI, M. A. B. **Educação inclusiva**. Indaial: Editora da UNIASSELVI, 2017.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. "A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão". *In*: CAIADO, K R. M. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

GARCIA, R. M. C. "A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo?" *In*: KASSAR, M. C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2018.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil**: história políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MOREIRA, C. "Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil". **DocPlayer** [2013]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em: 28/01/2026.

NÓVOA, A. "Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola". **Educação e Realidade**, vol. 44, n. 3, 2019.

SARTORETTO, M. L. "Os Fundamentos da Educação Inclusiva". **Assistiva Tecnologia e Educação** [2011]. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 20/03/2026.

SAVIANI, D. "XX – formação de professores". *In*: SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2010.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 27/04/2026
Vol: 13.07
DOI: 10.66104/9npqm651
Pages: 1-15

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.